



**Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Línguas Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras**



EUNICE GOMES DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA DISCURSIVA NO INSTRUMENTO
LINGUÍSTICO (OLPEF – MEMÓRIAS LITERÁRIAS)**

**Porto Velho/RO
Julho/2017**

EUNICE GOMES DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA DISCURSIVA NO INSTRUMENTO
LINGUÍSTICO (OLPEF – MEMÓRIAS LITERÁRIAS)**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso.

Linha de pesquisa: Estudos de diversidade cultural.

**Porto Velho/RO
Julho/2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Eunice Gomes da.

Políticas linguísticas e a prática discursiva no instrumento linguístico (OLPEF- Memórias Literárias) / Eunice Gomes da Silva. -- Porto Velho, RO, 2017.

109 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Políticas Linguísticas. 2. Práticas Discursivas. 3. Análise de Discurso. 4. Instrumento Linguístico. 5. História das Ideias Linguísticas. I. Fragoso, Élcio Aloisio. II. Título.

CDU 81'42

EUNICE GOMES DA SILVA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA DISCURSIVA NO INSTRUMENTO
LINGUÍSTICO (OLPEF - MEMÓRIAS LITERÁRIAS)

Dissertação defendida e aprovada em 11 de julho de 2017 pela banca examinadora constituída
pelos docentes:

BANCA EXAMINADORA



ÉLCIO ALOISIO FRAGOSO

Orientador

Universidade Federal de Rondônia



JUCIELE PEREIRA DIAS

Membro Externo

Universidade do Vale do Sapucaí



NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL

Membro Interno

Universidade Federal de Rondônia



RODRIGO OLIVEIRA FONSECA

Membro Suplente

Universidade Federal do Sul da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais esta conquista, pela vida, saúde, coragem e otimismo em momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso, por ter aceitado o desafio de me orientar, pela forma segura e atenciosa como a fez, pela disciplina ministrada “Discursos e identidade Cultural” que abriu caminhos para a compreensão de outros sentidos, por seus conhecimentos na área de nossa pesquisa que foi de grande importância para que eu pudesse compreender a teoria da Análise de Discurso, pela paciência, compreensão e dedicação em nossos estudos.

Aos professores: Dr. Miguel Nenevé, Dra. Sônia Maria Gomes Sampaio, Dra. Maria do Socorro Dias Loura Jorin, Dra. Odete Burgeile, Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, pelas disciplinas ministradas, as quais foram de grande relevância para o meu conhecimento e desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Aos professores, membros da banca, Prof^a. Dra. Juciele Pereira Dias, Prof. Dr. Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof^a Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral por aceitarem prontamente o convite para avaliação e pelas contribuições na construção desse trabalho.

À coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras e os demais professores, pelo apoio, incentivo e contribuições para realização de eventos.

A minha família, amigos e colegas do mestrado, pelo apoio e incentivo;

Meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa que tem como objeto de estudo as Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, na categoria Memórias Literárias, edição 2016, faz uma reflexão e análise dos discursos presentes neste instrumento linguístico sobre a língua. O *corpus* deste trabalho é constituído por parte deste instrumento linguístico (caderno do professor e um recorte de cinco textos finalistas do concurso de redação da OLPEF-ML, colocado como “gênero textual” a ser trabalhado com alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental). Analisamos este material enquanto parte das políticas públicas de língua em âmbito nacional, instituídas e reconhecidas pelo ministério da educação em 2008 e que apresenta um discurso legitimado pelo poder público. Este trabalho tem como objetivo geral compreender como os professores e alunos se significam enquanto sujeitos, constroem e reconstróem seus dizeres no contexto de sala de aula, nas escolas e na sociedade diante das determinações impostas pelas políticas linguísticas apresentadas neste instrumento. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: a) identificar em quais formações discursivas os dizeres dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino estão fundamentados; b) Compreender os efeitos de sentido que estão sendo produzidos neste instrumento linguístico para a escola enquanto instituição e para o sujeito professor e aluno em suas práticas discursivas; c) Verificar as concepções de linguagem como suporte de ensino e aprendizagem, o funcionamento do discurso escolar inscrito neste instrumento linguístico e a interpelação a que os sujeitos estão expostos diante das condições de produção (que são dadas) pelo Estado. Como fundamentação teórico-metodológica, adotamos a Análise de Discurso sob a perspectiva de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, articulada à metodologia da História das Ideias Linguísticas no Brasil. A partir deste dispositivo teórico-metodológico, fizemos uma reflexão sobre o funcionamento desse discurso, sua materialidade histórica. Partimos da teoria da Análise de Discurso e propomos uma reflexão discursiva dos conceitos teóricos das políticas linguísticas em seu funcionamento ideológico-institucional que regula o discurso, conferindo legalidade ao que pode e o que não pode ser dito e de que forma este discurso deve circular no âmbito educacional. Nossa análise nos levou a uma reflexão da forma como estes instrumentos linguísticos produzem a autoria desses discursos a partir do processo de institucionalização da língua. Portanto, estes recortes discursivos selecionados, por meio de oficinas, sequências didáticas e exercícios que trabalham uma política linguística, instituem sentidos, cujos efeitos produzidos objetivam formar uma homogeneidade da língua. Finalmente, as análises que empreendemos nos mostraram como a produção dessas políticas públicas interpelam os sujeitos professores e os sujeitos alunos em suas práticas discursivas.

Palavras Chaves: Políticas Linguísticas; Práticas Discursivas; Análise de Discurso; Instrumento Linguístico; História das Ideias Linguísticas.

ABSTRACT

This research that we have as object of study the Olympiads of Portuguese Language Writing the Future, in the category Memórias Literárias, edition 2016, makes a reflection and analysis of the speeches present in this linguistic instrument on the language. The corpus of this work is constituted by part of this linguistic instrument (teacher's notebook and a cut of five finalist texts of the OLPEF-ML essay contest, placed as a "textual genre" to be worked with 7th and 8th grade students). We analyze this material as part of the public language policy at the national level, instituted and recognized by the Ministry of Education in 2008 and which presents a discourse legitimized by the public power. The main objective of this work is to understand how teachers and students mean themselves as subjects, construct and reconstruct their utterances in the context of the classroom, in schools and in society, in the face of the determinations imposed by the language policies presented in this instrument. As specific objectives, we highlight the following: a) to identify in which discursive formations the words of the subjects involved in this teaching process are based; b) Understand the effects of meaning that are being produced in this language instrument for the school as an institution and for the subject teacher And student in their discursive practices; C) Verify the conceptions of language as a support of teaching and learning, the functioning of the school discourse inscribed in this language instrument and the questioning to which the subjects are exposed before the conditions of production (which are given) by the State. As a theoretical-methodological basis, we adopted Discourse Analysis from the perspective of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, articulated to the methodology of the History of Linguistic Ideas in Brazil. From this theoretical-methodological device, we made a reflection on the functioning of this discourse, its historical materiality. We start from Discourse Analysis theory and propose a discursive reflection of the theoretical concepts of linguistic policies in their ideological-institutional functioning that regulates the discourse, conferring legality to what can and can not be said and in what form this discourse must circulate in the Education. Our analysis has led us to a reflection on the way in which these linguistic instruments produce the authorship of these discourses from the process of institutionalization of the language. Therefore, these selected discursive cuts, through workshops, didactic sequences and exercises that work a linguistic policy, institute meanings, whose produced effects aim at forming a homogeneity of the language. Finally, the analyzes we have undertaken have shown us how the production of these public policies interpellate teachers subjects and students subjects in their discursive practices.

Key Words: Linguistic Policies; Discursive Practices; Discourse Analysis; Linguistic Instrument; History of Linguistic Ideas.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Análise de Discurso

AIE- Aparelhos Ideológicos do Estado

FD- Formação Discursiva

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

OLPEF- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

OLPEF ML- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro-Memórias Literárias

DP- Discurso Pedagógico

HIL- História das Ideias Linguísticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA ANÁLISE DE DISCURSO	12
1.1 Linguagem, discurso, ideologia e sujeito	16
1.2 Análise de Discurso e Psicanálise	21
1.3 Condições de produção do discurso e a materialidade histórica	22
1.4 Interdiscurso e Memória na perspectiva da Análise de Discurso	27
1.5 Leitura na perspectiva da Análise de Discurso	31
1.6 A Função-Autor na perspectiva da Análise de Discurso	35
2. METODOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	39
3. HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL	43
3.1 História das Ideias Linguísticas no Brasil articulada com a Análise de Discurso em nosso objeto de pesquisa	48
3.2 A instituição escolar e o discurso pedagógico	52
4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: O INSTRUMENTO LINGÜÍSTICO-OLPEF ML	57
4.1 A base teórico-metodológica do Caderno Memórias Literárias da OLPEF	61
4.2 Um breve histórico da criação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	64
5. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	68
5.1 A análise de discurso do instrumento linguístico e a prática pedagógica proposta no caderno do professor-gênero memórias literárias	68
5.2 Análise dos textos finalistas: OLPEF Memórias Literárias 2016	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Começamos dizendo que, neste trabalho, deslocamos a noção de projeto, definidora das Olimpíadas de Língua Portuguesa, para a noção de instrumento linguístico, noção esta encontrada nos trabalhos de Sylvain Aurox (2009), nos quais nos baseamos.

A escolha deste tema surgiu a partir de práticas pedagógicas que subsidiaram a realização dessa pesquisa. Ao atuar como professora de Língua Portuguesa em escolas municipais, no ensino fundamental, este instrumento esteve presente, desde o momento de sua criação, sendo utilizado enquanto “suporte” para legitimar o trabalho em sala de aula. Diante disto, procuramos fazer uma reflexão de cunho teórico sobre as práticas de ensino, tendo em vista as políticas linguísticas apresentadas no caderno do professor, e sobre as produções de texto finalistas como resultado desse processo discursivo, pois o trabalho do professor, dentro dessas políticas linguísticas, deve estar pautado em um dizer institucionalizado para ser reconhecido, pelo menos é este discurso que a escola legitima e inscreve na sociedade.

A Análise de Discurso explicita na prática, aspectos da linguagem que não seriam visíveis em outras perspectivas, ou seja, o ponto de vista da AD mostra novas propriedades do objeto que se analisa. Sendo assim, justifica-se a escolha por este viés da nossa pesquisa. A filiação a esta teoria se deve, também, às disciplinas cursadas em Análise de Discurso durante o mestrado, as quais nos abriram caminhos para realizar pesquisa nesta área, especialmente na perspectiva de Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil.

A problematização desta pesquisa se dá ao observar as questões propostas por este instrumento que segue muito próximo ao que propõem os livros didáticos, uma ilusão de sujeito livre para o professor e para o aluno enquanto leitor e autor diante das condições de produção em que estes sujeitos são colocados por este processo de ensino em relação à prática pedagógica presa às determinações impressas neste instrumento linguístico.

A pergunta que fazemos: Esta política linguística padroniza as produções de texto, universalizando e homogeneizando os sentidos, onde o aluno e o professor tornam-se repetidores, “copiadores” do discurso imposto? Ou, esse material, conforme consta em seus próprios objetivos, dá suporte, melhorando o desenvolvimento intelectual dos alunos para a produção de seus textos?

Para responder a estas questões, faremos uma pesquisa com base em uma metodologia pautada em autores da Análise de Discurso de linha francesa, em que buscamos compreender o funcionamento do discurso em suas condições de produção, sua materialidade e

historicidade. Propomos um estudo que possa compreender os efeitos de sentidos produzidos por esses discursos nas práticas discursivas.

No presente trabalho, adotamos a perspectiva de que a construção de uma concepção de política linguística, enquanto material institucionalizado, funciona no sujeito, como um modelo a ser seguido em sala de aula com uma ideologia subjacente ao instrumento didático inserido nas práticas docentes discursivas e nas relações sociais que constituem a relação entre professor e aluno.

Desta forma, fazemos uma análise sobre o nosso objeto de estudo em sua materialidade histórica onde pretendemos: a) Descrever por uma abordagem discursiva o instrumento linguístico (Olimpíada de Língua Portuguesa-Gênero Memórias Literárias) as concepções de sujeito professor, enquanto “mediador” deste trabalho de produção de textos e o resultado materializado nos textos dos alunos, que estão em jogo neste processo discursivo; b) Compreender como as concepções de língua são materializadas enquanto suporte de ensino e aprendizagem descrevendo e interpretando o funcionamento do discurso escolar inscrito neste instrumento linguístico e a interpelação a que os sujeitos professores e sujeitos alunos estão expostos diante das condições de produção que são dadas pelo Estado por meio do instrumento linguístico; c) Compreender em uma abordagem discursiva o instrumento linguístico (Olimpíada de Língua Portuguesa-Gênero Memórias Literárias) as concepções do sujeito professor, enquanto “mediador” deste trabalho de produção de textos e o resultado materializado nos textos dos alunos, que estão em jogo neste processo discursivo.

O analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade e o que propomos neste trabalho é mostrar a exterioridade desse discurso, sair das evidências, chegar ao campo da *compreensão* como um campo mais amplo que vai além da *interpretação*.

Partimos da hipótese de que existe uma política linguística institucionalizada e determinada por uma ideologia dominante e com efeito de homogeneidade para o ensino no caderno do professor e a prática docente repete esse discurso e que a elaboração desse material visa construir textos pautados em uma política onde imprime-se a ilusão de efeito de única verdade possível.

O trabalho proposto pelo instrumento linguístico se caracteriza, principalmente, por sequências didáticas, com oficinas previamente preparadas. Neste caso, o professor apenas reproduz o discurso dessas sequências de exercícios para que possa fazer com que o aluno seja “capaz” de escrever um texto dentro dos moldes que é proposto no instrumento para que o texto seja aceito, válido, legítimo, enfim reconhecido.

A dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, temos o quadro teórico-epistemológico da Análise de Discurso, pelo qual fazemos uma reflexão sobre seus principais conceitos: sujeito, ideologia, língua, linguagem, formações discursivas, formações ideológicas, formações imaginárias entre outros, lembrando que AD é um dispositivo teórico-analítico, não fazendo, portanto, separação entre teoria e análise, uma vez que, a própria teoria já é uma prática analítica. Na segunda, falamos sobre a metodologia da pesquisa e a constituição do *corpus* desta pesquisa. Na terceira, retomamos os conceitos teóricos e estudo da História das Ideias Linguísticas no Brasil articulada à Análise de Discurso. Na quarta seção, realizamos um breve estudo sobre as políticas de língua e políticas linguísticas para que possamos compreender como estas políticas públicas estão inseridas/representadas no instrumento linguístico (OLPEF). E na quinta seção fazemos a análise do *corpus* (discurso do caderno do professor enquanto guia didático e recortes de cinco textos produzidos por alunos finalistas da Olimpíada de Língua portuguesa, edição 2016), em sua materialidade histórica, à luz da teoria da Análise de Discurso de linha francesa, buscando compreender o funcionamento do discurso e os efeitos de sentidos produzidos por este discurso institucionalizado em suas condições de produção diante deste acontecimento.

Analizamos, discursivamente, o instrumento linguístico (caderno do professor) no gênero Memórias Literárias com as atividades propostas em suas oficinas, em relação aos conceitos e atividades propostas por autores deste instrumento e os sentidos impostos ao professor enquanto mediador ou, aquele que apenas se restringe à reprodução desse discurso legitimado/validado e institucionalizado. Também fazemos análise dos exercícios apresentados como exemplo nas oficinas e textos de alunos finalistas, a fim de constatar a hipótese de que estas políticas de linguísticas (inscritas no caderno do professor) interpelam discursivamente, o sujeito professor e o sujeito aluno a manter e repetir o discurso institucionalizado, sem abrir espaço para outros dizeres, outros sentidos, ou seja, reproduzindo o sentido ideológico da escola, restringindo o discurso a uma única interpretação, aquela que produz o efeito de unidade, de homogeneidade. Na sequência, apresentamos as considerações finais.

Neste trabalho, pretendemos expor o quadro conceitual da Análise de Discurso de linha francesa, apropriando-nos desses conceitos enquanto analista de discurso para fundamentar nossa proposta de análise das políticas linguísticas e das práticas discursivas que se materializam nas produções de textos. Um conceito básico para AD é o de condições de produção em que se materializa o discurso, descrevendo o processo discursivo das formações

discursivas e ideológicas. “A AD procura tipificar diferentes formações discursivas, procura destacar constantes justamente no lugar em que o linguístico e o social se articulam (no discurso)”. (ORLANDI, 2011, p.111).

Na execução dos exercícios das oficinas propostas, o que nos chama a atenção é a questão da ilusão¹ de que há uma liberdade para que o professor possa contribuir ou intervir encontrando outros possíveis sentidos para as atividades, o que afeta consequentemente o discurso do aluno, que também tem a ilusão de ser dono do seu dizer, porém neste processo há um silenciamento diante do percurso preparado pela sequência didática e a forma com que o discurso do professor é determinado pelo instrumento linguístico a conduzir suas aulas, sempre dentro do modelo imposto, já preparado. Acreditamos que diante desta metodologia, o sujeito aluno, na função-autor, não tem espaço para perceber os diferentes sentidos possíveis, nem de produzir deslocamentos em relação ao sentido dominante, isto é, compreender que o sentido pode ser sempre outro.

Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, levando em consideração a sua história, os processos e as condições de produção dos discursos, dos sentidos. Para a Análise de Discurso, a linguagem não é transparente, o sentido não está na evidência. Há muitos e vários sentidos para o discurso em suas condições de produção, materialidade histórica e em seu funcionamento.

¹ Efeito ideológico de estar na origem do discurso, segundo M. Pêcheux (Semântica e Discurso, 2009).

1. QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso de linha francesa (AD) surgiu na década de 60 associada a uma prática em que se articulam pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.

A Análise de Discurso tem como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso (AAD)*, bem como o lançamento da importante revista *Langages*. O conceito de sujeito encontrado na Análise de Discurso se constitui: na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito do inconsciente, a AD vai encontrar na ideologia althusseriana e no materialismo histórico constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia.

O sujeito do discurso vai colocar-se estrategicamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de interpelação) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem.

A AD caracteriza-se por um viés de ruptura a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas, das ciências humanas, especialmente, a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, conforme citamos anteriormente.

No fim da década de 60, o estruturalismo estava em seu auge, porém “o que interessava Pêcheux, no estruturalismo, eram aspectos que supunham atitudes não reducionista da linguagem”. Pêcheux tinha como objetivo oferecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica para a análise de discurso. Para Pêcheux, “o estado das ciências sociais era um tanto pré-científico; o estabelecimento de uma ciência necessita de instrumentos” (PÊCHEUX, apud HENRY, 2014, p.13).

O objetivo de Pêcheux, ao desenvolver a análise automática do discurso, segundo Henry (2014, p 13) era;

Fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo. Isto quer dizer que para Pêcheux: o estado das ciências sociais era um tanto pré-científico; o estabelecimento de uma ciência necessita de instrumento.

De acordo com Pêcheux, há duas proposições fundamentais: a primeira que é concernente às condições em que uma ciência estabelece seu objeto. A segunda, refere-se ao

processo de “reprodução metódica” deste objeto através do qual uma ciência explora, do interior do próprio discurso com sua função determinante.

De acordo com Pêcheux, citado por Henry (2014, p.15):

Toda ciência é produzida por uma mutação conceitual num campo ideológico em relação ao qual, esta ciência produz uma ruptura através de um movimento que tanto lhe permite o conhecimento dos trâmites anteriores quanto lhe dá garantia de sua própria cientificidade[...]toda ciência é antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe.

O objeto de uma ciência não é um objeto empírico, não é apenas um fato que se apoia em experiências vividas, na observação dos fatos, mas em teorias e métodos científicos, pois a construção de uma ciência não pode se destacar através do jogo de um questionamento aleatório, sendo que é na reprodução metódica do objeto que os instrumentos têm uma função determinante. Segundo Henry (2014, p.15), “é este momento fundador de uma ciência é também aquele da reinvenção dos instrumentos e das ferramentas que são necessários e que são procurados onde a ciência pode encontrá-los, nas práticas científicas, isto é, nas práticas ligadas ao processo de produção”.

As ciências colocam suas questões através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz a atividade científica uma *prática*. (PÊCHEUX, 1969 APUD HENRY, 2014, p. 16).

Pêcheux tinha uma visão de uma transformação da prática nas ciências sociais que poderia fazer dessa prática uma verdadeira prática científica que necessita de instrumentos (materialidade).

Pêcheux “não se limitava a recusar esta utilização (empírica) dos instrumentos; ele procurou depreender aquilo que tornou possível esta utilização, e fez com que ela se tornasse dominante no campo preenchido pelas ciências sociais”. (HENRY, 2014, p.19). A Análise de Discurso vai além do conhecimento empírico. Para ela, a linguagem não é transparente, não é superficial, ela não fica na evidência dos sentidos. A Análise de Discurso não trabalha com a subjetividade da linguagem, mas com sua materialidade, com seu exterior. Ao instalar a categoria teórica do sujeito, faz pautando-se por uma singularidade que a torna muito particular. O sujeito do discurso não é somente o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem o sujeito do inconsciente freudo-lacaniano; e não se pode afirmar que esse sujeito seja uma soma entre as partes, mas é a articulação entre essas áreas do conhecimento. O que vai fazer a diferença para esse sujeito é o papel de intervenção na linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe oferece.

O campo da Análise de Discurso vai ser determinado, então, predominantemente pelos “espaços discursivos das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações”. (PÊCHEUX, 1990, p.51).

Sobre as reflexões a respeito das ciências sociais, Paul Henry (2014) nos diz que, do ponto de vista de Pêcheux, as “ciências sociais” são essencialmente técnicas mantendo uma ligação crucial com a prática política, com as ideologias desenvolvidas a partir da prática política, cujo instrumento é o discurso. Desta forma, Pêcheux recusa a concepção de linguagem que a reduz a instrumento de comunicação. Essa teoria é para ele uma ideologia cuja função, nas ciências humanas e sociais, é mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais.

A AD configura-se como disciplina de entremeio porque constituiu-se no trabalho contínuo e constante das contradições epistemológicas historicamente condicionadas entre diferentes regiões do conhecimento. Portanto, a proposta epistemológica de Pêcheux (1969) de articular Ciências Sociais (História, Sociologia e Filosofia), Linguística, Teoria do Discurso e Psicanálise inaugurou um novo período de reflexão, não apenas sobre a linguagem, mas também sobre a ideologia e as relações possíveis, de natureza intervalar, entre essas concepções através da formulação da noção de discurso.

Assim é que imaginou seu sistema de “análise automática do discurso”: “como práxis/atividade científica, ou seja, como processo de apropriação dos instrumentos pela teoria no sentido de trabalho de elaboração teórico-conceitual que subverte o discurso ideológico com que esta ciência rompe e de mera reprodução conceitual e experimental” (HENRY, 2014, p.16).

O quadro epistemológico de constituição da AD articulou conceitos de três regiões do saber, atravessadas por uma teoria do sujeito de cunho psicanalítico, conforme postulado por Pêcheux & Fuchs (2014, p. 160):

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Ao distinguir esses três níveis (o linguístico, o discursivo e o ideológico cultural), Pêcheux deixa claro que a AD tem como objeto a análise não subjetiva do sentido, passando por uma fase de análise *linguística*.

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com as formas de significar levando em consideração a produção de sentidos, a sua história em relação às condições de produção da linguagem e relacionando o discurso com a exterioridade da linguagem, funcionando no e para o sujeito. De acordo com Orlandi, o discurso surge:

Em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que ela coloca questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. Dessa maneira os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionando no tempo e no espaço as práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística. (ORLANDI, 1999, p.16).

A AD não trabalha com a língua fechada nela e por ela mesma, mas com o discurso em sua materialidade e historicidade, que é a língua em seu funcionamento, onde trabalha a relação língua, discurso e ideologia. Pêcheux (1975) diz que: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

De acordo com Orlandi (1999, p. 22), no quadro teórico da Análise de Discurso:

Nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos [...] A língua é assim condições de possibilidade do discurso.

A Análise de Discurso não se reduz à interpretação em si, nem procura um meio para isso. Desta forma, não existe verdade absoluta, os discursos não são puros, há sempre outras formações discursivas trazidas pela memória discursiva no processo de produção de sentidos. O que existem são gestos de interpretação.

Na Análise de Discurso, a língua vista em sua condição de materialidade é um dos elos essenciais para formar o fio condutor da análise discursiva que vai diferenciar-se da língua do linguista, entre outros motivos, por abarcar em si aspectos da sua materialidade histórica.

De acordo com Pêcheux, (2014, p. 23):

As ciências sociais desenvolveram principalmente nas sociedades em que, de modo dominante, a prática política teve como objetivo transformar as relações sociais no seio da prática social de tal modo que a estrutura global desta última ficasse conservada. As ciências sociais estão no prolongamento direto das ideologias que se desenvolve em contato estreito com a prática política.

Essas práticas políticas consistem na aplicação de uma técnica a uma ideologia das relações sociais considerando a adaptação das relações sociais à prática global. Pêcheux acrescenta também algo referente à prática política, que nos faz voltar aos conceitos da Análise de Discurso. “O instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social”. (PÊCHEUX, 2014, p. 24). Desta forma, podemos perceber que, para Pêcheux, as ciências sociais são essencialmente técnicas que têm uma ligação primordial com a prática política em que o instrumento é o discurso.

É importante ressaltar que a AD não trabalha com a língua da Linguística, a língua da transparência, da imanência. A língua para o analista de discurso é da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua.

Na teoria do discurso, abandona-se a categoria do sujeito empírico, do indivíduo, e trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições de produção, pelas formações discursivas. O sujeito, assim como é afetado pela formação discursiva em que se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer. O efeito-sujeito seria o resultante desse processo de assujeitamento produzido pelo sujeito em sua movimentação dentro de uma formação discursiva e ideológica.

1.1 Linguagem, discurso, ideologia e sujeito

Para compreendermos melhor o campo da Análise de Discurso, inaugurado por Michel Pêcheux, faremos algumas considerações importantes através de conceitos teóricos, assim como também faremos uma reflexão sobre as políticas de língua.

Althusser não estava particularmente interessado pela linguagem, estabeleceu um paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o “efeito ideológico elementar”, a evidência segundo o qual somos sujeitos. Porém estabeleceu esse paralelo sem definir a ligação, o que para Pêcheux é primordial: estabelecer a relação entre linguagem e ideologia. “E foi para expressar essa ligação que Pêcheux introduziu aquilo que ele chama de discurso, tentando desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso” (HENRY, 2014, p.36).

A preocupação principal de Pêcheux foi estabelecer a ligação entre o discurso e a prática política que passa pela ideologia. Segundo Althusser, e tendo como referência a

ideologia, “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é interpelada a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” [...], “não existe prática senão sob uma ideologia”, ou seja, todo sujeito é social e só é capaz de ser agente de uma prática social enquanto sujeito, desta forma toda atividade do sujeito está ligada diretamente a uma ideologia da qual ele não pode escapar. Para Althusser, “há diferentes ideologias, diferentes posições ideológicas. Essas diferentes ideologias ou posições ideológicas são antagônicas (não em contradição). Se há ciência, esta não pode estar senão no “entremeio”. (ALTHUSSER, APUD HENRY, 2014, p. 34).

O discurso representa a grande inovação teórica, a linguagem é a grande parceira, aquela capaz de tornar singular todo o caminho para o analista de discurso.

Linguagem e discurso nem sempre caminharam juntas na escola francesa da Análise de Discurso. A demarcação de território, a luta pelos espaços institucionais fez com que as questões da linguagem ficassem dissolvidas, perdendo o espaço para a ideologia e para as questões de política. A análise dos discursos políticos, como mostram os primeiros trabalhos de Pêcheux, ocupava o centro da atenção dos analistas.

Se rompemos com a tradição linguística, pode-se considerar a multiplicidade de sentidos como inerentes à linguagem, e consideramos básicos os conceitos de interação, de processo constitutivo e de confronto de interlocutores no próprio ato da linguagem. Conforme Orlandi (2011, p.145), a aceitação da tese da literalidade já é um efeito discursivo que traz consequências de diversas ordens:

- a) Consequência teórica: a literalidade é produto da história (no sentido de que há um processo de “hegemonização semântica” determinada pelas relações de produção, as quais determinam a distribuição do poder em uma sociedade, sendo a teoria do discurso justamente um espaço para a reflexão sobre a determinação histórica dos processos semânticos);
- b) Consequência metodológica: não havendo um sentido nuclear do qual derivam sentidos periféricos, cabe ao analista reconstituir (historicamente) como um sentido, dentre (vários/muitos) outros, se tornou hegemônico/dominante; assim, a atenção sobre a linguagem desloca-se de um percurso psíquico interno (linguagem pensamento) para um percurso social externo (linguagem/sociedade);
- c) Consequência analítica: parte-se do funcionamento, do uso (múltiplo, observável, mas não evidente), e não de uma forma abstrata, para se configurar as condições determinantes da prevalência de um ou outro efeito de sentido sobre os demais. (PÊCHEUX, 1975, APUD ORLANDI, 2011, p. 145).

Na Análise de Discurso, não podemos abordar a linguagem em sua literalidade. Segundo Orlandi (2011, p.110), “o linguístico e o discursivo são necessariamente heterogêneos, mas não se trata de uma distinção estanque, sem uma passagem”. A fronteira que separa o linguístico e o discursivo é sempre colocada em causa em toda prática discursiva, e é próprio da relação entre língua e discurso que as regras fonológicas,

morfológicas e sintáticas, que são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos, sejam objetos de recobrimentos ou de apagamentos parciais. “Daí a proposta da AD de uma teoria não subjetiva da enunciação, pois o linguístico e o discursivo se comunicam”. (ORLANDI, 2011, p.110).

Pêcheux (1969), recusa completamente a concepção de linguagem que reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, para ele, esta teoria ou concepção de linguagem é uma ideologia cuja função, nas ciências humanas e sociais (onde ela é dominante), é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências sociais.

Desta forma, o sujeito se imagina como fonte do seu dizer, onde parece-lhe natural ocupar a posição em que se encontra e, portanto, apaga-se para este sujeito a historicidade das práticas discursivas diante das ideologias que o interpela em sujeito nesta posição ora ocupada. O dizer é sempre uma prática social que funciona por meio do imaginário que é constituído a partir do lugar onde se fala, no processo histórico da produção dos dizeres e dos sentidos.

Paul Henry (2014, p. 23), citando Pêcheux (1969), analisa a ideologia como um processo com dupla face.

- 1.Do lado do processo de produção, a ideologia é um processo graças ao qual conceitos técnicos operatórios, tendo sua função primitiva no processo de trabalho, são destacados de uma sequência operatória e recombinações em um processo original.
- 2.Do lado das relações sociais, a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes e, acima de tudo, a divisão fundamental entre trabalhadores e não trabalhadores. Neste caso, a ideologia tem como função fazer com que os agentes de produção reconheçam seu lugar nessas relações sociais de produção.

De acordo com Orlandi (1999, p.48), “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que faça sentido”. Assim como não há uma relação termo a termo entre linguagem, mundo e pensamento, essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com sua maneira de funcionamento imaginário. Desta forma, é a ideologia que faz com que haja sujeitos e sentidos.

Na ideologia, não há ocultação de sentidos, mas apagamento do processo de sua constituição. “O trabalho ideológico é um trabalho de memória e do esquecimento, pois é

quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido - lá”. (ORLANDI, 1999, p.49).

A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado pela ideologia para que se produza o seu dizer.

Segundo Pêcheux (2009, p. 134), “a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada”, estrutura não é, senão contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Ainda de acordo com Pêcheux (2009, p. 135), “a relação de classes é dissimulada no funcionamento dos Aparelhos de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado de sujeito de direito (livres iguais em direito no modo de produção capitalista)”. São produzidos e reproduzidos como naturais, ou seja, não é evidente para o sujeito esta relação de classes, o sujeito funciona na ilusão de liberdade, igualdade, senhor do seu próprio discurso. Age como se esta “luta ideológica de classes”, não estivesse influenciando sua posição sujeito.

Segundo postula Mariani (2012, p. 35), “a ideologia, então é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa um dizer já, dado, um sentido que lhe aparece como evidente, natural para ele enunciar daquele lugar”.

Considerando que a ideologia e o inconsciente são estruturas e funcionamento. Pêcheux citado por Orlandi (1999, p. 46), diz que “sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’, entendendo-se ‘subjetivas’, não como ‘que afetam o sujeito’, mas, mais fortemente como nas quais se constitui o sujeito”. Daí é que temos a necessidade de uma teoria materialista do discurso. A linguagem vista em sua materialidade discursiva e com sua historicidade.

Em nossa análise, fazemos uma reflexão sob a perspectiva que olha o seu objeto enquanto um acontecimento discursivo e que torna possível a instituição de outros sentidos, através de um trabalho de interpretação em que o ideológico deixa suas marcas inscritas na língua. Neste sentido, precisamos nos afastar desta linearidade que apaga as condições históricas e determinam a constituição de um certo discurso e não abre possibilidades de outros.

A ideologia é a função da relação necessária entre linguagem e o mundo sob o efeito imaginário de um sobre o outro. Esta relação de ordem simbólica com o mundo se faz necessária para que haja sentido, sendo primordial que a língua se inscreva na história e é esta inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história que é a discursividade.

Quando se fala em relações de sentidos, não há discursos que não se relacionam com outros. Todo discurso é visto como estado de um processo mais amplo, contínuo no qual um dizer sempre tem relação com outros dizeres. Todos os mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias.

Assim não há sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que possibilitam passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos - para as posições dos sujeitos nos discursos. (ORLANDI, 1999, p.40).

As condições de produção implicam o que é material (a língua) sujeita a equívoco e a historicidade, o que é institucional (a formação social em sua ordem e o mecanismo imaginário que produz imagens dos objetos do discurso dentro de uma conjuntura histórica) e social de uma formação discursiva que possibilita compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia.

De acordo com Orlandi (1999, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito”. Daí decorre dois pontos:

- a) O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro.
- b) É pela referência formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 1999, p.44).

Diante desse conceito de formação discursiva, podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, mas, derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas. Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

De acordo com a Análise de Discurso, “o sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, 2012, p. 77).

Segundo Orlandi (2012, p. 70), “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”, ou seja, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea e ocupa várias posições no mesmo texto. “A constituição do texto, do ponto de vista da ideologia, não é homogênea. O que é previsível, já que a ideologia não é uma máquina lógica, sem descontinuidade, contradições, etc. É isto que as diferentes posições de sujeito representam no texto”. (ORLANDI, 2012, p.71). Ou seja, as ideias presentes em um texto fazem parte das posições do sujeito, bem como também de outras dimensões, derivadas de várias formações discursivas.

1.2 Análise de Discurso e Psicanálise

Pêcheux deu a grande contribuição para a linguagem com as questões envolvendo a situação equivocada com que era vista a linguagem como fato linguístico estrutural, como função apenas informativa, o que abriu espaço para tratar da noção de real da língua, derivada da psicanálise. Esta foi, certamente, uma revolução decisiva para a AD. “A Análise de Discurso enquanto instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões” (PÊCHEUX, 2014, p. 38).

Pêcheux mostra que para responder ao que interroga é necessário um deslocamento e constituir outra região teórica em que a relação entre o sócio-histórico e o linguístico é constitutiva. Assim, o que liga o dizer a sua exterioridade constitui o próprio dizer.

Orlandi argumenta que podemos dizer que a AD pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo. Constitui-se como uma disciplina de *entremeio*, fazendo-se na contradição dos três campos do saber. Ou seja, a Análise de Discurso se faz entre a linguística e as ciências sociais. De uma forma, interroga a linguística que exclui o que é histórico-social ao pensar a linguagem, por outro lado interroga as ciências sociais na proporção em que estas não consideram a linguagem em sua materialidade.

De acordo com Orlandi (1999), nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas como acontecimento. “Reunindo estrutura e acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da psicanálise com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história”. (ORLANDI, 1999, p.19).

O sujeito do discurso funciona pelo inconsciente e pela ideologia, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história, sem ter o controle de como é afetado pela ideologia. Em

relação à psicanálise, “a AD trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”. (ORLANDI, 1999, p. 20). Desta forma, a AD compreende a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico constitutivo do sujeito por sua materialidade discursiva, histórica e ideológica.

Na psicanálise de filiação lacaniana, considera-se que o inconsciente se estrutura como linguagem. Na Análise de Discurso, considera-se que a ideologia se materializa na linguagem que faz parte do seu funcionamento permitindo, assim, “compreender a ideologia e seu funcionamento imaginário e materialmente articulado ao inconsciente pelo fato mesmo de pensá-la fazendo intervir na noção de discurso”. (ORLANDI, 1999, p. 96).

Os conceitos de sujeito em Psicanálise e de inconsciente entendido como estruturado enquanto, linguagem podem ser analisados pela ideia de sujeito do inconsciente para que possamos compreender os percursos pelos quais este sujeito do inconsciente atravessa o sujeito do discurso para desenvolver a teoria da subjetividade, isto é, de como se constitui o sujeito no seu inconsciente. Porém a AD não perde seu eixo, como uma teoria materialista dos sentidos, que busca articular ideologia e inconsciente na constituição do sujeito, através de e sob a linguagem.

Para o analista de discurso é necessário apreender o modo como a língua se materializa na ideologia e como se manifesta em seus efeitos na própria língua.

Podemos dizer que o sentido é uma relação determinada do sujeito afetado pela língua com a história. “É o gesto de interpretação que faz esta relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e ao mesmo tempo o traço da relação da língua com a exterioridade”. (ORLANDI, 1999, p. 47). Desta forma, não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. A ideologia e o inconsciente estão materialmente ligados.

1.3 Condições de produção do discurso e a materialidade histórica

A língua funciona ideologicamente, tendo sentido na materialidade linguística e histórica. Pêcheux (1969), considera o discurso não como transmissão de informação, mas como efeitos de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. O sujeito, em suas condições de produção, constitui o sentido. Quando se diz algo, diz de algum lugar da sociedade para o outro, isso faz parte da significação. Assim, todo discurso nasce de outro discurso que por sua vez estão inseridos em formações discursivas previamente estabelecidas em um processo discursivo institucionalizado, autorizado, reconhecido e

legitimado o que faz parte das estratégias discursivas de representações do sujeito e seu discurso.

Cada formação ideológica, segundo Haroche, “constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente, as posições de classe em conflito umas com as outras”. Dessas formações ideológicas fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas. (ORLANDI, 2011, p.27).

De acordo com Orlandi, trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento, nem o exatamente fixado, nem a liberdade completa. Sujeitos, ao mesmo tempo a língua e a história onde os sentidos percorrem seus caminhos, ou seja, a incompletude é a condição da linguagem, visto que os sujeitos e os sentidos não estão completos em si. A autora afirma que:

Homens e sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. Assim, isso acontece “no discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade” (ORLANDI, 1999, p. 53).

A AD concebe o sujeito: “linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia” (ORLANDI, 1999, p. 91). Nesta perspectiva, não é um sujeito na sua origem. O exterior da linguagem, para a teoria da AD, é o interdiscurso que se apresenta na materialidade da linguagem marcada pela distinção teórica, incluindo as noções de língua e de ideologia nas práticas docentes ocorridas em determinadas condições de produção, na qual Orlandi considera as relações discursivas entre os interlocutores.

O uso em que tomamos o conceito de discurso é o da linguagem em interação, isto é, aquele em que se considera a linguagem em relação às suas condições de produção, é aquele em que se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto são constitutivos da significação de que se diz. Estabelece-se assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é social: lugar particular entre língua (geral) e fala (individual), o discurso é lugar social. (ORLANDI, 2011, p.159).

Ao falarmos de discurso, estamos falando de *condições de produção* e, em relação às condições de produção, destacamos como exposto por Pêcheux (1969), citado por Orlandi (2011, p. 159), “são formações imaginárias, e nessas relações constam a relação de forças, os lugares sociais dos interlocutores e em relação a essas formações imaginárias e aos fatores que contêm nelas”. Desse modo, levamos em consideração a ilusão subjetiva que é constitutiva do sujeito falante, isto é, o fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso, quando na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos a partir de uma conjuntura dada em um campo social e histórico.

De acordo com Orlandi (2011, p. 159), “na relação entre discurso e texto, eles se equivalem, mas em níveis conceituais diferentes. Isso significa que o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto, como o conceito analítico correspondente”. Assim, existe uma relação necessária entre eles. Nesse sentido, o texto não é apenas, uma unidade de análise, mas é a *unidade complexa de significação*, considerada as condições para a sua realização. “O texto pode ter qualquer extensão: pode ser desde uma simples palavra, até um conjunto de frases. O que define não é a sua extensão, mas o fato de que ele é uma unidade de significação” em relação a situação de análise.

Em termos de condições de produção, entra em consideração a noção de contexto histórico, o que passa a constar, no espaço discursivo em análise, desde situações do contexto mais imediato (momentos da interlocução) até o contexto mais amplo (ideologia). Diante disto, “podemos citar como mecanismos de efeitos de sentido, desde o lugar social do locutor, até as relações menos diretas como é o da formação discursiva como a formação ideológica”. (ORLANDI, 2011, p. 161).

Segundo Pêcheux (1975) apud Orlandi (2011, p. 162), “não há separação categórica entre linguístico e discursivo, a relação entre eles é a que existe entre condições materiais de base (linguístico) e processo (discursivo)”. Com esta afirmação podemos dizer que as condições materiais de base resultam e constituem os processos discursivos, onde há um movimento contínuo entre produto e processo.

Para a AD não há um sentido único para um discurso. Em determinadas condições de produção pode haver a dominância de um sentido, mas sem perder a relação com outros sentidos possíveis.

A sedimentação de processos de significação, em termos de sua dominância, se dá historicamente: o sentido que se sedimenta é aquele que, dadas certas condições, ganha estatuto dominante. A institucionalização de um sentido dominante sedimentado lhe atribui o prestígio de legitimidade e este se fixa, então, como centro: o sentido oficial, (literal). O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização é que pode ser visto como história da língua. A história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem. (ORLANDI, 2011, p. 163).

Em nossa análise, queremos assegurar que ao falarmos da linguagem, estamos falando não no sentido de informação, mas tomamos o texto como unidade significativa em sua materialidade diante de suas condições de produção em que abre espaço para vários sentidos possíveis no processo discursivo. Ainda que acreditemos que haja um sentido dominante, institucionalizado no material que propomos analisar, também não se pode negar a

possibilidade de outros sentidos, porém precisa haver um deslizamento de interpretação para que o sujeito encontre outros sentidos, em outras condições de produção.

O texto deve ser pensado como unidade complexa de significação, consideradas suas condições de produção e procurando caracterizá-lo em termos de processo de interlocução, neste sentido, Orlandi afirma que:

Podemos ainda observar que o texto, não é uma unidade completa, pois sua natureza é *intervalar*. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível no texto que só pode ser apreendida se levarmos em conta sua totalidade, sua unidade. (ORLANDI, 2011, p. 180).

Enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado, dessa forma, a Análise de Discurso lhe devolve sua incompletude, na qual a AD instala no limite do texto enquanto objeto empírico, as suas condições de produção, ou seja, do ponto de vista desta relação situacional de um texto com outros textos é o que lhes dão o caráter inacabado que o discurso abrange a exterioridade que o texto em si não dá conta. Assim, o sentido de um texto depende das condições de produção o qual sempre retoma outros discursos, formando esta teia discursiva.

Segundo Orlandi (2004, p. 146), “O discursivo pode ser definido como um processo social cuja especificidade está no tipo de materialidade de sua base, a materialidade linguística”, já que a língua constitui o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Daí decorre que a forma da interpretação, ou seja, da relação dos sujeitos com os sentidos historicamente modalizados pela formação social em que se dá, é ideologicamente constituído. É possível analisar que nesse processo de funcionamento da linguagem, em relação aos sujeitos, sentidos e língua são influenciados pela história e pelas condições de produção em que esses sujeitos estão inseridos. Segundo Fragoso (2001), a relação entre língua e pensamento não deve ser entendida como uma relação direta e automática, da perspectiva da qual este autor fala (a discursiva), podemos observar uma crítica em relação às teorias que concebem a língua como produto direto do pensamento.

A língua constrói o modo de pensar de um povo. Ela é estruturante de um pensamento coletivo. A língua, portanto, antecede (precede) o pensamento. Trata-se de compreender a língua como uma rede de significações (que compreende a sua referência) estruturante do pensamento. E este (o pensamento) é efeito dos espaços de memória que o constituem. A língua, portanto, tem a ver com a posição discursiva em que o sujeito está inscrito. Estamos, desse modo, recusando as concepções que definem a língua no seu nível cognitivo (abstrato). Ao invés disso, propomos pensar a língua em seu funcionamento. (FRAGOSO, 2001, p. 57, 58).

A língua, na Análise de Discurso, é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos.

Pêcheux faz um questionamento sobre a existência de um único real da linguagem.

Objetos discursivos de talhe estável, detendo o aparente privilégio de serem independente dos enunciados que produzimos a seu respeito (os preexistentes aos espaços do logicamente estabilizados) vem trocar seus trajetos com outros tipos de objetos, cujo modo de existência parece regido pela própria maneira com que falamos deles (os pertencentes às disciplinas de interpretação) [...], uns devem ser declarados mais reais que os outros? (PÊCHEUX, 1990, p. 28).

Diante da materialidade do discurso, não se pode falar em um sentido único. Os sentidos não são únicos, há possibilidades de outros sentidos, outras interpretações, o que se opõe à concepção de um sentido ideal para o discurso.

Nos espaços do logicamente estabilizado “supõe que todo sujeito falante, sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação” (PÊCHEUX, 1990, p. 31).

Pêcheux, não aceita esta suposta independência dos significados e propõe o sujeito da perspectiva materialista, ou seja, o sujeito que é constituído pelo próprio discurso. De acordo com Pêcheux:

Toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua; todo enunciado é intrinsecamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso”. (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Pêcheux (1990, p. 54) afirma que “entre a descrição e a interpretação há alternância, batimentos”. Desta forma, esses são movimentos necessários e simultâneos na compreensão e Análise de Discurso, no qual a interpretação está ligada diretamente às condições de produção, a materialidade e historicidade.

De acordo com Pêcheux, o analista deve considerar o acontecimento discursivo que dão possibilidades para a existência de diferentes sentidos em relação às condições de produção, as formações discursivas e ideológicas com o interdiscurso, como memória do *já dito* e reconhecer “os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posições reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. (PÊCHEUX, 1990, p. 57).

Podemos analisar uma questão importante na concepção de linguagem: a questão do equívoco, que constitui da própria linguagem no materialismo, o que permite a possibilidade

de um mesmo discurso se transformar em outros e adquirir muitos significados e não apenas um que muitas vezes são impostos por meio das relações de poder.

As instituições funcionam sob mecanismos de ideias únicas considerando a linguagem como algo estável, com um único significado, aquele que se deseja impor aos sujeitos e ignorando o discurso como acontecimento, como passíveis de outras interpretações, outros sentidos, não apenas aquele que foi definido como o único existente.

Podemos dizer que o mesmo enunciado pode ter diferentes ou vários significados, considerando as condições de produção, a posição em que este sujeito ocupa que é constituída numa determinada formação discursiva e ideológica, assim o discurso é efeito de sentido que depende das condições de produção em sua materialidade histórica.

1.4 Interdiscurso e Memória na perspectiva da Análise de Discurso

De acordo com Orlandi (1999, p.34), “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Desta forma, para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. “E isto é efeito do interdiscurso; é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’ possa fazer sentido em minhas palavras”.

Orlandi também nos traz o conceito de memória que, segundo a autora, tem suas características quando pensada em relação ao discurso:

Nessa perspectiva, a memória é tratada como o interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p.31).

A observação do conceito de interdiscurso, conforme apontado acima, nos permite entender que todo dizer é remetido a uma filiação de dizeres, a uma memória e cabe ao analista de discurso identificá-la em sua historicidade e ideologia.

Desta forma, “só podemos (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (o interdiscurso e memória). Todo dizer na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tira seus sentidos”. (ORLANDI, 1999, p. 33).

Os sentidos não estão pré-determinados, dependem das condições de produção e relações discursivas.

Não podemos pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 1999, p. 44).

Outro conceito importante para a AD é o conceito de Metáfora. Segundo Orlandi (1999, p. 44), “ela não é considerada como na retórica, como figura de linguagem. A metáfora, (Lacan, 1966) é aqui definida como tomada de uma palavra por outra. Na AD, ela significa basicamente, ‘transferência’, estabelecendo o modo como as palavras significam”.

Nesta perspectiva, não há sentido sem metáfora. As palavras não têm um sentido próprio, preso a uma literalidade. O discurso não pode ser visto ou entendido apenas como transmissão de informação, por outro lado o que nos interessa é observar o funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Em cada formação discursiva, as palavras podem ter outros sentidos conforme podemos observar na definição dada por Pêcheux (2009, p.163) para esta noção, “a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua (pela identificação do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. Pêcheux (2009, p.161), também vai nos dizer que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Com isso, queremos dizer que existe sempre uma formação discursiva dominante, pois as relações de poder estão sempre presentes em nossa sociedade capitalista, interpelando os sujeitos e conduzindo-os ao sentido universal nas formações discursivas e ideológicas.

Conforme postula Orlandi, a análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, possibilita tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que este está inserido. “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Assim, os sujeitos ocupam posições pré-estabelecidas pela formação social a que pertencem e produzem um discurso que, na verdade, é um *já dito*, uma vez que o sujeito não é a origem do discurso, ou seja, o discurso é produzido em condições dadas por uma determinada formação discursiva. Portanto, quando se fala em permanência e continuidade no discurso, podemos retomar aos conceitos de memória e interdiscurso, no sentido que nunca teremos um discurso puro, original, inédito. Um discurso sempre buscará outros discursos para que ele possa se constituir.

Segundo Pêcheux, diante das condições de produção, o discurso sempre retoma outros discursos por meio da memória discursiva.

O próprio de toda formação discursiva, é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Desta forma, uma palavra ou proposição não tem um sentido que lhe é próprio, pré-existente, literal. Uma mesma proposição pode receber sentidos diferentes ou vários sentidos se levarmos em consideração as condições em que tal proposição foi, ou está sendo produzida, o que permite ao sujeito dar este ou aquele sentido diante dos processos de formações discursivas e ideológicas em que está inserido, considerando que o sentido pode ser outro, mas não qualquer um. Para que o discurso faça sentido o sujeito precisa estar constituído neste discurso, ou seja, precisa estar inserido em determinada formação discursiva e ideológica. Segundo Pêcheux (2014, p. 330):

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm do outro lugar (isto é de outras formações discursivas), que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré - construídos’ e de ‘discursos transversos’).

Pêcheux, também nos traz uma noção de *interdiscurso* que, segundo o autor é:

Introduzida para designar o “exterior específico” de uma FD enquanto o interdiscurso irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois, conservado ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e interior. (PÊCHEUX, 2014, p. 310).

No processo de produção discursiva, o interdiscurso retoma sempre o exterior do discurso para que se possa construir um espaço discursivo por meio da memória discursiva que, na sua “evidência”, determina os sujeitos como produtores do seu discurso, fazendo com que os mesmos acreditem estar na origem dos dizeres enquanto na verdade são interpelados pelo próprio discurso que o constitui.

Pêcheux (2009, p. 89), cita P. Henry que propõe o termo “*pré-construído* para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é *construído* pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático”.

Ainda de acordo com Pêcheux (2009, p. 93).

O *pré-construído* pode ser destacado como sua característica essencial a separação fundamental entre o *pensamento* e o *objeto do pensamento*, com a preexistência deste último, marcada pelo que chamamos de uma discrepância entre dois domínios do pensamento, de tal forma que o sujeito encontra um desses domínios como impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente preexiste ao sujeito.

Ao abordar a questão do pré-construído, chega-se a um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a linguística. Segundo Pêcheux (2009, p. 114):

O duplo funcionamento lógico-linguístico, não é “neutro” ou “indiferente” com respeito a ideologia: podemos dizer que ele realiza espontaneamente o acobertamento ideológico da descontinuidade, simulando-o ideologicamente. Acrescentemos que essa simulação se apoia, de fato, sobre o mascaramento de um terceiro elemento, nem lógico, nem linguístico. Destacamos, na verdade que, esses dois “mecanismos” colocavam necessariamente em jogo relações entre os “domínios do pensamento”, relações de discrepância que tomam a forma: Da *exterioridade-anterioridade* (pré-construído) ou a do “retorno do saber no pensamento” que produz uma evocação sobre a qual se apoia a tomada de posição do sujeito.

São essas relações, no interior das quais se constitui o “pensável”, que, de acordo com Pêcheux (2009), forma o terceiro elemento a ser mascarado pela concepção (exclusivamente) lógico-linguística desses mecanismos. Esse terceiro elemento, constitui, sob a forma de uma abordagem teórica materialista do *funcionamento das representações e do “pensamento” nos processos discursivos*. Isso supõe o processo das relações dos sujeitos com aquilo que os representam, assim temos uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário e do simbólico.

A AD apresenta uma teoria não subjetivista da subjetividade que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”. Segundo a expressão de Althusser, em seu trabalho “Aparelhos Ideológicos de Estado”, apresentou os fundamentos reais de uma teoria não subjetivista do sujeito como teoria das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção: “a relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista), que inevitavelmente ficaria misteriosa na pseudo-solução estruturalista do texto”. (PÊCHEUX, 2014, p. 123).

Desta forma, podemos dizer que a AD é uma teoria não subjetiva da linguagem, o que significa dizer que a subjetividade também é constituída. Em uma relação discursiva não há apenas relação de interlocutores, mas a língua materializa os sentidos pela história e pela ideologia, onde o que interessa é o funcionamento da linguagem com seus mecanismos de produção. Para que se produza sentido é necessário que já haja sentido produzido dentro de uma ideologia.

1.5 Leitura na perspectiva da Análise de Discurso

Analisar a questão da leitura na perspectiva da AD, segundo Orlandi (2012), significa pensá-la na sua historicidade, na sua discursividade. Significa analisar a leitura como um processo e não como um produto pronto e acabado. Não se pode conceber a leitura como decodificação do texto escrito em sua superficialidade, nem como um instrumento para simples aquisição de informações dentro dos limites estritamente linguístico, mas devemos considerá-la na relação com a sua exterioridade que a constitui em sua materialidade discursiva e historicidade. Um texto pode ter várias leituras. No espaço discursivo, os sentidos são múltiplos e devem ser considerados em suas condições de produção.

Orlandi questiona também o sentido de “legibilidade” de um texto onde o ponto de partida para sua reflexão é o fato de como a leitura é produzida. Assim sendo, argumenta que:

A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto seu “adversário”. (ORLANDI, 2012, p. 10).

O texto enquanto espaço discursivo significa considerá-lo, também, na relação com a sua exterioridade constitutiva na relação com a historicidade e ideologia. A leitura, na perspectiva da AD, não se limita ao texto empírico nem a posições legitimadas de fronteiras institucionais, demarcadas no espaço discursivo escolar.

Há, então, modos diferentes de leitura de acordo com as condições de produção. Como também, pode-se dizer que, os sentidos que fazem parte do texto, passam pelo que contém ali nele, mas também, passam pela relação com outros textos anteriormente lidos, escritos ou vistos. Assim, Orlandi afirma que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. (ORLANDI, 2012, p. 13).

No que diz respeito ao processo de significação do texto, Orlandi traz o conceito de “relações de força”, que é explicado pelo lugar social dos interlocutores (os que falam e leem o texto), deixando claro que os sentidos destes estão determinados pela posição que os sujeitos envolvidos ocupam.

Segundo Orlandi, a questão da legibilidade, nestes textos é questionável: um texto é bem escrito para quem? Legível para quem? Essas são questões que em si já relativizam o que

muitos colocam como condições de legibilidade de um texto, as qualidades do próprio texto. Para a autora, a legibilidade de um texto não pode ser colocada como uma consequência direta, unilateral e automática da escrita, mas enquanto condições de produção. O bem escrito, o bem legível não se define pelas marcas formais: é do domínio do discurso. A compreensão de um texto não se limita à compreensão de sentenças, tem a ver com o funcionamento discursivo que se definem além do estritamente linguístico.

É necessário levar em consideração a historicidade e as condições de produção da leitura que Orlandi (2012, p.112), nos esclarece:

Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto do discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos e etc.

Pêcheux analisa a linguagem de uma perspectiva materialista, fazendo uma ruptura com o estruturalismo, não nega a concepção do discurso como estrutura, porém apresenta a importância de considerar o acontecimento discursivo, no qual propõe uma reflexão sobre a linguagem que vai além das evidências. Não há evidência de sentidos simplesmente. Os sentidos não são únicos, nem estáveis ou imutáveis. Os sentidos são modificados de acordo com as condições de produção em que o sujeito está inscrito. A linguagem não é transparente. Pêcheux mostra que diferentes formulações, feitas sobre o mesmo acontecimento “não estão evidentemente em relação parafrástica; esses enunciados remetem ao mesmo fato, mas eles não constroem as mesmas significações” (PÊCHEUX, 1990 p. 20).

Como nosso trabalho está pautado na AD, a compreensão, leitura e produção de texto devem ser consideradas em relação às suas condições de produção, não há apenas um sentido para um determinado texto, pois o sentido está no espaço discursivo dos interlocutores em suas condições de produção.

De acordo com Orlandi, com a qual concordamos e nos apropriamos discursivamente de seus estudos para desenvolver, teoricamente, nossa pesquisa, a AD visa compreender:

Como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A AD não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de representação que o constitui e que o analista, com o seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 1999, p. 26).

Diferente da linguística tradicional, a Análise de Discurso, fala de um objeto-discurso que se preocupa com os processos e não apenas com os produtos. Assim, o funcionamento da linguagem permite o sujeito se constituir em “seu” discurso.

Em nossa análise, não nos prendemos ao produto (texto empírico), mas procuramos compreender o funcionamento do processo de produção, de significação por meio dos gestos de representação que se constituem nas produções dos textos.

Na perspectiva da Análise de Discurso, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc”. (ORLANDI, 2012, p. 22).

Dependendo do lugar ocupado na sociedade pelos sujeitos, os mesmos se constituem e constituem as significações do discurso por meio de suas relações sociais e históricas. Lembrando ainda que o discurso nasce a partir de outros e aponta para outros discursos.

As palavras também mudam de sentidos de acordo com as formações discursivas nas quais os sujeitos estão inscritos, podendo, portanto, uma mesma palavra, representar sentidos diferentes a partir da posição ocupada pelo sujeito na formação social em que ele está inserido. Assim, Orlandi (2012, p. 23), afirma que “as formações discursivas e as formações ideológicas, é que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada”.

Sobre a leitura, Orlandi defende a questão dos sentidos na leitura, explicitando que não apenas quem escreve significa, mas quem lê também atribui sentidos e o faz a partir de um lugar social, o de “público-leitor”. Desta forma, temos a importância demonstrada pela autora de diferenciarmos “compreensão” de “interpretação”.

O intérprete formula apenas o (s) sentido (s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quando pela ilusão que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto enquanto interprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é lido, uma vez que apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz. (ORLANDI, 2012, p. 156).

Já para a compreensão, não é suficiente interpretar, é preciso ir além, ao contexto da situação imediata. Leva-se em conta o lugar em que o leitor se constitui em sua função social e relação com a história no processo das formações discursivas. Conforme Orlandi (2012, p. 157,158), para ter acesso à compreensão é necessário:

Atingir (desconstruir) a relação enunciação/ enunciado, formulação/constituição do sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as consequências da ilusão do sujeito[...] O assujeitamento e a estabilidade referencial só se dá, segundo nossa perspectiva, através da teoria. Sem teoria não há interpretação. No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em interprete. A

compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.

Diante do exposto, podemos dizer que compreender, na perspectiva discursiva, não é atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação e que não há compreensão sem remeter a esta historicidade. É necessário chegar à compreensão para que se entenda o funcionamento do discurso em sua materialidade.

Em relação ao nosso objeto de estudo, podemos afirmar que não se trata de fazermos uma leitura empírica do mesmo, mas de compreendermos o processo de produção dos sentidos saindo da evidência, transparência, superficialidade e construir uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é através da reflexão que se constitui o sujeito desta compreensão do produto e do processo de produção enquanto leitores.

Compreender o texto em termos de leitura, em Análise de Discurso, é compreender a história do texto e a história do sujeito leitor. Não existe separação entre sujeito, língua e sentido. Os sentidos são determinados ideologicamente. Não temos indivíduos intencionais, temos uma ideologia que nos interpela em sujeitos, sujeitos estes que vão se significando e sendo constituídos pela história.

Há uma contradição inerente a noção de sujeito que vem da relação entre identidade e alteridade e que se constitui mutuamente. É um movimento que ao mascarar a identidade, atomiza, porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque esta é sempre feita de uma relação. Essa contrariedade é pensada na análise de discurso em dois lugares especialmente:

- a) pela ilusão do sujeito de que ele é a fonte do seu dizer quando na verdade o seu dizer nasce em outros;
- b) pela relação existente a formação discursiva e a formação ideológica. Isto é, essa contraditoriedade deriva do fato de que há a interpelação do indivíduo em sujeito feita pela ideologia. (ORLANDI, 2011, p. 188).

Isso resulta no deslocamento da centralidade do sujeito, deslocamento que é apreendido pela própria noção de sujeito. Em que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social. Não perdemos nossa identidade em cada relação de linguagem diferente, também não mudamos completamente nosso discurso nem nos transformamos em outros. De acordo com Orlandi (2011, p. 189), o que há é “uma *modulação* do nosso discurso e da nossa identidade nas diferentes relações. Essa modulação se faz em direção *ao para quem* do discurso a contraditoriedade é a seguinte: o sujeito é o *mesmo* e é *diferente* simultaneamente”.

Os sentidos não são constituídos neles mesmos, e nem estamos compreendendo o texto como se tivesse um sentido escondido nele mesmo, e isso muda toda a forma de

compreender a leitura. E, é essa a nossa questão, compreender a leitura pelo viés da Análise de Discurso.

De acordo com Orlandi (2011, p. 189), há um jogo entre paráfrase e polissemia:

O jogo entre *paráfrase*- que nesse caso seria a reprodução do que o autor quis dizer, o reconhecimento do sentido dado pelo autor- e a *polissemia*- que seria a atribuição, pelo leitor, de outros sentidos ao texto- é articulado, isto é, a relação existente entre paráfrase e polissemia se coloca como auto limitativa, uma dá os limites da outra.

É no processo discursivo que os interlocutores instauram o espaço da produção do discurso. As condições de produção passam a existir no confronto entre autor e leitor. Assim, esses fatores constituem o processo de leitura e produção de textos.

1.6 A Função-Autor na perspectiva da Análise de Discurso

Para nossa análise, é importante compreendermos a função-autor: Foucault afirma que, ao falar do autor, ele diz sobre outro prisma, o filósofo não fala sobre a função-autor do ponto de vista do discurso corriqueiro e não podemos aplicar seus conceitos na íntegra para as produções discursivas de autores-alunos do ensino fundamental, que faz parte do objeto de nossa pesquisa, porém, é muito relevante compreendermos esses conceitos. Foucault fala da função-autor enquanto autoria e produção de obras.

Segundo Foucault, as convenções científicas e acadêmicas elegem o autor e a obra como momento singular da individualização, na história das ideias e do pensamento. Outros recortes discursivos, como o gênero literário ou a escola, têm menor peso e significação.

Portanto, vamos notar que há alguma identificação entre a função-autor em Foucault e em Orlandi, mas, esses autores falam sobre ângulos distintos, nos quais é necessário desconstruir essa centralidade e individualidade. Foucault fala do autor e da obra, entretanto explica como estas categorizações vieram a se constituir em cânones da análise da ciência ou dos saberes que vêm da origem desta palavra quando fala do nome do autor:

O nome do autor funciona para caracterizar um certo modo, ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 2009, p.13).

Diante do conceito de autor, com relação ao nome podemos dizer que o nome do autor atribui identidade à obra. Ele identifica sua unidade impedindo que os papéis se percam e assim possa garantir nomeação à autoria.

Poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, há um certo número de discursos que são providas da função “autor”, enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 2009, p. 14).

Podemos dizer que, para Foucault, não há um autor em qualquer discurso e que a função-autor se torna mais complexa, envolve a produção acadêmica, obras que circulam de determinadas formas com características fixas de existência.

Segundo Foucault (2009, p.16), os discursos literários não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: “a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto”. Diante deste conceito, podemos entender a função-autor o *status* de criação da obra.

Foucault também fala sobre a crítica literária moderna, define o autor como sendo: “o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações”. (FOUCAULT, 2009, p. 18). Nesta perspectiva, Foucault fala da função-autor com relação a produção de obras, pela biografia, a localização da perspectiva individual.

Em sua obra, *A Ordem do Discurso*, Foucault (2013, p.25), traz o seguinte conceito: “o autor não entendido, é claro, como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Nesta definição, a qual mais se aproxima da função-autor a que nos referimos, com relação às produções escolares, ainda podemos identificar que este princípio não é constante na obra. Foucault afirma que há muitos discursos que circulam sem receber seu sentido ou eficácia de um autor, como em conversas corriqueiras que entram no anonimato.

Buscamos, então, por outro lado, compreender, na Análise de Discurso de linha francesa o referencial sobre a autoria, onde fazemos uma reflexão sobre a função-autor que aborda a autoria, como uma função do sujeito que, na posição de autor, responsabiliza-se pelo efeito de fechamento do texto.

O sujeito, na AD, é o resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia; já o autor é “a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Há, na base de todo discurso, um projeto totalizante do sujeito que o converte em autor. Orlandi (2007, p. 73), afirma que: “o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude”.

A autoria constitui-se como a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, pois está submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Segundo Foucault (1971 apud ORLANDI, 2007, p. 74), “existem processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, os quais visam a domesticar a dimensão de acontecimentos e de acaso do discurso. Em outras palavras, o discurso é normatizado”.

Precisamos distinguir, então, o que a AD estaria considerando como sujeito-autor (ser sujeito de linguagem não basta para constituir-se em sujeito-autor) e como é cobrada na contemporaneidade a função deste. “Para mim, há uma distinção entre o sujeito da AD e a cobrança social de autoria. Para a AD, este sujeito tem que historicizar seus sentidos. Na escola, ele se restringe (é restrito) ao limiar desta historicização”. (PFEIFFER, 1995, p. 92).

O texto considerado como discurso é incompleto, pois não é uma unidade fechada. Para a AD, não interessa apenas, a organização do texto, mas o funcionamento em sua discursividade, sua historicização. Assim, na autoria, o sujeito ao se colocar na posição de autor, torna-se responsável pelo efeito de fechamento do texto.

No processo de textualidade, a autoria é concebida como prática. Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e pelo que deixou de dizer, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que ilusório. Na prática de textualização, o autor se constitui ao mesmo tempo em que o texto se realiza.

Lagazzi-Rodrigues (2006, apud ORLANDI, 2006, p. 94), afirma que:

A escola é o lugar onde se pode criar condições para a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. A escola deveria ser o espaço onde os alunos enquanto sujeitos, pudessem assumir a responsabilidade pela sua produção textual. Ou seja, ao tornarem autores, os alunos imprimem no texto a sua unidade, o seu fechamento, ilusão necessária.

Para Foucault, assim como para Orlandi (2004), autoria é uma posição discursiva. Orlandi, chama a atenção para a reflexão que Foucault faz sobre a função-autor em sua obra: *A ordem do discurso*, de 1975, na qual ele define o autor como “o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. Isso significa dizer que o autor é o “responsável pelo texto que produz”. Assim, ser autor, na concepção foucaultiana, é tomar

certa posição discursiva, isto é, certa posição em relação às palavras que enuncia. “A noção de autor é já a noção da função de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. (ORLANDI, 2004, p. 68).

Entretanto, a noção de autor para Foucault se refere a situações enunciativas especiais, enquanto que Orlandi procura entender a noção de autor para o uso corrente como função enunciativa do sujeito distinta da função de enunciador e de locutor.

Desta forma, a função-autor, para Orlandi, “não se limita, como em Foucault (1983) a um quadro restrito e privilegiado de produtores ‘originais’ de linguagem (que se definiriam em relação a uma obra)”. Mas, “se realiza, toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência progressão, não contradição e fim”. (ORLANDI, 2004, p. 69).

Então, a noção de autor para Orlandi se aplica ao cotidiano da produção do dizer comum, afetada pelo social em que o autor tem a ilusão de estar na origem. Assim, o sujeito também é efeito de seus enunciados. Ao falar, ele se constrói através da linguagem, pelas vozes que o constituem. O termo autoria é assim definido por Orlandi:

Finalmente, toda essa questão tem a ver com a maneira como se concebe a autoria. É a noção de autor que está em questão nas formas de interpretação. O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza a sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. (ORLANDI, 2004, p. 97).

Desta forma, para Orlandi, autoria e interpretação estão estritamente ligadas, pois a interpretação diz respeito à forma como o autor produz sentido a partir daquilo que para ele faz sentido, isto é, a autoria é afetada pela interpretação que o sujeito faz em cada uma das condições de produção em que é colocado.

Segundo Pfeiffer, (1995, p. 91), na vida escolar são várias as relações que entram em jogo no momento da apreciação, da valorização de um texto. “A escola produz efeitos nos sujeitos a ponto de lhes abrir caminho ou não para a posição de autoria. A autoria na escola está, a meu ver, no limiar da repetição formal com a repetição histórica”.

A autoria, nesta perspectiva, é proveniente da função-autor, que dá unidade ao texto, isso significa que os alunos, ao produzirem seus textos discursivamente, precisam se colocar na posição de autores, dando-lhes sentido, estabelecendo uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto, considerando o processo de funcionamento do discurso. A autoria deriva desse diálogo que se estabelece entre textos e discursos produzidos por meio da interpretação e historicização.

2. METODOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A metodologia adotada para a pesquisa se dá pelo viés da Análise de Discurso na qual não se considera apenas a informação no discurso, embora a informação faça parte do trabalho, mas analisaremos o percurso, o processo de construção do discurso e o funcionamento da linguagem.

Neste trabalho, com fundamentação teórica na Análise de Discurso, compreendemos os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos institucionalizados no processo de ensino apresentados no instrumento linguístico (OLPEF ML), transmitidos aos alunos através do discurso “do professor”, pautado no discurso deste instrumento linguístico. Ou seja, analisamos o discurso em sua materialidade histórica e em suas condições de produção.

Propomos fazer uma reflexão sobre o método teórico utilizado no instrumento linguístico, porém não restringimos nosso trabalho apenas ao processo didático, mas também analisamos a prática discursiva inserida nessas políticas de língua diante das condições de produção e o funcionamento desse discurso.

De acordo com Orlandi (1989, p. 24), “esta metodologia se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala em que situação, de que lugar da sociedade etc.”. Estas condições de produção são consideradas elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem e é, por este viés que analisaremos nosso recorte.

Consideramos, como ponto de partida, a análise da linguagem em suas determinações concretas. “Parte, pois do fragmentário, do múltiplo, do histórico-social e procura estabelecer sistematizações. No entanto, não se perde de vista a singularidade do objeto observado”. (ORLANDI, 1989, p. 24, 25).

Partimos da premissa de que um discurso não é transmissão de informação, mas efeito de sentido. A língua e os sentidos se entrelaçam a partir de uma relação entre o sujeito e a história; por isso, a língua possui significado a partir do *já dito*, ou seja, dos discursos já enunciados. A memória discursiva se desenvolve no tempo. A cada instante, o discurso pode recuperar um enunciado anterior. É uma propriedade constitutiva de certos tipos de discurso onde o mesmo é recuperado por meio da memória de outros discursos.

Nesta perspectiva da Análise de Discurso, trabalhamos com unidade de vários níveis: palavras, sentenças, períodos, sob o enfoque da AD, isto é, aqui entra em análise o processo de significação e o contexto situacional do discurso em suas condições de produção, na qual o texto é visto como uma unidade de significação, porém não de forma reducionista.

Destacamos o modo de “funcionamento da linguagem, que não se restringe ao campo linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”. (ORLANDI, 2011, p. 117).

Uma afirmação sob a perspectiva da Análise de Discurso apresenta diferentes construções que não é simples informação, mas efeitos de sentido. Conforme Orlandi (1999, p. 45), “o trabalho do analista se dá, em grande parte, observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra), para compreender o sentido do que ali está”.

Em nossa análise, fazemos uma observação com ênfase em três fatores da argumentação de acordo com Orlandi (2011, p. 128), “relação de forças (lugares ‘sociais’, posição relativa no discurso), relação de sentido (o ‘coro de vozes de um dizer’; a relação que existe entre vários discursos) a antecipação”. Esses fatores derivam das condições de produção do discurso, constituindo formações imaginárias.

Diante do que postula Orlandi, não se trata de pender para o lado do locutor, nem para o do ouvinte, mas perceber sua inter-relação. O que vai contar não é a imagem do outro, psicologizante, mas a do lugar do outro no discurso (ideológico).

Com base na teoria apresentada, fizemos a análise discursiva do instrumento linguístico, ou seja, analisamos a materialidade deste instrumento como uma política linguística de Estado, bem como o processo em que o sujeito professor e o sujeito aluno são interpelados pela ideologia.

Inicialmente, analisamos o discurso materializado neste instrumento linguístico (caderno do professor das OLPEF), enquanto uma prática discursiva e seus efeitos produzidos por esta prática por meio de seu discurso injuntivo ao professor e alunos com exercícios e atividades propostas neste instrumento.

Em um segundo momento, fazemos a análise discursiva de cinco textos de alunos finalistas (OLPEF ML), com o propósito de compreender o funcionamento desse discurso enquanto políticas de língua.

Nesta perspectiva, analisamos o texto discursivamente, remetendo-o a uma formação discursiva que o regula e que tem uma relação determinada com a formação ideológica em relação ao funcionamento do discurso. Conforme Orlandi (1998, p. 11), “Não analisamos o sentido do texto, mas como o texto faz sentidos”.

Também não trabalhamos com o texto de forma empírica nem o texto como sendo completo. São recortes que nos interessam e que nos mostram propriedades importantes em

relação ao objeto de nossa pesquisa, na medida em que indicam características dos processos de significação discursiva e como a prática discursiva pedagógica tem como uma de suas formas de atuação a universalização dos discursos e as noções de contradição marcadas pelas reações entre a heterogeneidade do leitor e a universalização da linguagem.

É importante ressaltar que conforme postula Orlandi (1998, p. 15):

Não há separação entre teoria e a Análise de Discurso. A cada movimento de análise recuperamos aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos de análise em questão. Isso nos permite compreender de forma atual o que está pressuposto no quadro teórico estabilizado da análise de discurso. Consequentemente, pondo em questão, re-significamos o que é discurso, o que são suas propriedades, suas relações com a língua, etc. no próprio percurso da análise, em sua prática.

Desta forma, compreendemos que a constituição do *corpus* e todo o percurso teórico até aqui realizado, já faz parte de nossa análise.

Teoria e análise acontecem simultaneamente, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*. O nosso trabalho é compreender os gestos de interpretação do sujeito, em relação aos sentidos que faz com que o analista de discurso se desloque do ponto de transparência, do efeito de evidência e passa então, a expor o seu olhar à opacidade observando os movimentos de interpretação e o funcionamento discursivo, compreendendo que o sentido sempre pode ser outro.

Também podemos dizer, sob esta perspectiva, que não há possibilidade de exaustividade do discurso porque todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior e aponta para outro. O que existe é um processo de discursividade do qual se pode fazer um recorte de análise, porém não existe um discurso fechado em si mesmo.

Em nosso trabalho, buscamos a compreensão dos processos de constituição dos sujeito professor e sujeito aluno como seres sociais construídos a partir de uma identificação mediante a interpelação ideológica deste instrumento linguístico, ou seja, compreendemos os efeitos de sentidos no funcionamento desse discurso, que se dá ideologicamente, pela sua inscrição em uma formação discursiva.

Partindo dos conceitos de Análise de Discurso, podemos constatar que a linguagem não é transparente, não é neutra, pelo contrário é carregada de um efeito simbólico, por meio dela nos confrontamos diariamente com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história.

Para a Análise de Discurso, a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história, funcionando como uma mediação entre o homem e a realidade natural, cultural e social. Nesse trabalho simbólico do discurso, é importante salientar que a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com o funcionamento da língua, levando em

consideração a produção de sentidos no processo discursivo. Também considera o sujeito na sua materialidade histórica e as situações em que produz o seu dizer.

Um dos aspectos principais da Análise de Discurso é o significado dado à noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Trata-se de uma definição discursiva de ideologia, ou seja, a compreensão de que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o seu dizer”. (ORLANDI, 1999, p.46).

O *corpus* de nossa pesquisa se constitui da análise do instrumento linguístico (caderno do professor gênero memórias literárias e cinco textos finalistas do concurso, edição 2016), onde falamos sobre a base teórico-metodológica da proposta de ensino inscrita no caderno do professor, analisamos o discurso da sequência didática, as oficinas, os exercícios sugeridos em relação aos conceitos e atividades propostas por autores do material; a linguagem que embasam as atividades e o discurso apresentado ao professor, enquanto “mediador”, a produção desse discurso pré-selecionado e institucionalizado.

Na sequência, fazemos a análise de cinco textos de alunos finalistas, a fim de responder nossa questão inicial: Como as políticas de linguísticas, inscritas neste instrumento determinam o discurso do sujeito professor e do sujeito aluno? E ainda confirmar ou não, nossa hipótese a de que: O sujeito professor e, conseqüentemente, o sujeito aluno, por meio da interpelação do instrumento linguístico, são condicionados a manter e repetir o discurso institucionalizado reproduzindo um efeito de homogeneidade e de universalidade, ou seja, este processo de ensino visa uniformizar o discurso em uma política linguística institucionalizada. O dizer não é do sujeito professor e nem do sujeito aluno, mas é da instituição representada pelo Estado.

A problematização desta pesquisa é verificar as concepções de língua como suporte de ensino e aprendizagem na escola. E, em que medida os textos dos alunos finalistas se aproximam como imitação, repetição, reprodução de discursos institucionalizados, sem dar possibilidades de outros dizeres (transformação) para o sujeito professor e para o sujeito aluno, ou seja, restringe-se ao sentido que é instituído por estas políticas instrumentalizadas pelo Estado.

3. HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

O Programa de História das Ideias Linguísticas formou-se a partir de conhecimento produzido em projetos desenvolvidos na década de 1980. Dentre estes tem papel particular “Discurso, Significação, Brasilidade”, projeto coletivo desenvolvido na Unicamp com o grupo de Análise de Discurso coordenado por Eni Orlandi. Este projeto incluía, como uma de suas linhas de pesquisa, a questão da língua e da brasilidade na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas e suas particularidades. Com a cooperação entre a equipe brasileira e a equipe francesa, coordenada por Sylvain Auroux.

O projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil teve início na década de 80 (que atualmente constitui uma disciplina), preocupa-se especialmente com a historicidade (a materialidade) da língua portuguesa no espaço enunciativo em que ela se desenvolveu e se desenvolve enquanto língua nacional brasileira em que seu interesse é compreender os processos que determinaram as transformações da língua portuguesa em território nacional no século XIX e que continua em processo de transformações no tempo e no espaço discursivo fazendo a história política do campo de conhecimento sobre linguagem.

Fragoso (2006, p. 94), refletindo sobre a História das Ideias Linguísticas no Brasil, especificamente sobre a constituição dos objetos sócio históricos (os instrumentos linguísticos), produzidos no século XIX, enquanto discursos sobre a língua portuguesa no Brasil (e sua construção) afirma em um dos seus trabalhos que:

Importa para este projeto, observar a constituição de um estudo sobre a língua no Brasil, ou seja, interessa descrever os estudos referentes à língua que foram se configurando ao mesmo tempo em que a própria língua nacional se constituía e se representava (através de gramáticas, de dicionários, da literatura, etc.). Porém, estes objetos não se constituíram sem relações, sem filiações. Há uma exterioridade que é constitutiva destes discursos. A materialidade/a historicidade/a textualização destes discursos nos permite observar o gesto de interpretação que está sustentado na própria formulação (o intradiscurso) destes (dos discursos). Nesse sentido, o projeto visa descrever as regularidades que determinaram a constituição destes objetos.

A HIL descreve as filiações teóricas, as relações de sentido e as políticas linguísticas em que, a história resulta de fatores exteriores (em que conta o imaginário) e anteriores que determinam a constituição de um fato linguístico. Com isto, acreditamos que a história de uma língua vai além de sua evolução cronológica, ou seja, a língua vai sofrendo alterações através do tempo e do espaço discursivo em sua relação com outras línguas. A HIL mostra-se crítica ao método lógico e evolutivo da linguística e problematiza a eficácia deste efeito histórico evidente produzido por este método.

Conforme postula Dias, (2012, p. 36), embora vinculado ao programa francês *Histoire des Idées Linguistiques*, a História das Ideias Linguísticas no Brasil tem uma singularidade de fundação: ela constitui-se a partir de um projeto de pesquisa, em Análise de Discurso, proposto em 1987, sob o título ‘Discurso, Significação e Brasilidade’. “Este tem como objetivo problematizar questões referentes ao processo de colonização do Brasil, ou precisamente, a uma colonização linguística”.

Desta forma, vinculando-se a estas propostas de estudos sobre a história do conhecimento linguístico, a partir da posição sujeito analista que faz HIL, o objetivo do trabalho em AD “não tem como finalidade reconstruir uma história, mas sim compreender o processo pelo qual ela se conta. Isso tanto no sentido de leitura, de gestos de interpretação constituídos em outras épocas, quanto no próprio da constituição do gesto de interpretação do sujeito analista”. (DIAS, 2012, p. 33).

Um dos pontos de articulação entre a AD e a HIL, reside em uma visão histórica da ciência da linguagem. Esta articulação acontece a partir do contato entre essas duas áreas e das questões que uma coloca a outra, visto que a AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a denominação ciências da linguagem, no plural, marca a perspectiva de se considerar os estudos da linguagem na diversidade em que eles se apresentam no tempo e no espaço.

De acordo com Auroux (2009, p. 14):

Pensamos que é antes, dever do historiador não ter semelhante visão, sobretudo se ele trabalha a longo prazo e em civilizações diferentes. É preciso situar nosso objeto em relação só a um campo de fenômenos apreensíveis à altura da consciência cotidiana. Seja a linguagem humana, tal como ela se realizou na diversidade das línguas, saberes se constituíram a seu respeito; este é nosso objeto.

Segundo Auroux (2009, p. 14), “todo saber é um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto”. Por isso, saberes situados diferentemente no tempo e no espaço não podem ser organizados do mesmo modo. “Assim como línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes não são os mesmos fenômenos”. Podemos entender com este posicionamento que a ciência da linguagem deve ser estudada dentro de um contexto histórico que seja inerente ao sujeito em sua historicidade.

A definição de ciência da linguagem, de acordo com Auroux, é muito ampla para abranger a diversidade de saberes e seu modo de aparecimento no tempo e no espaço. Segundo Auroux (2009, p. 17), o saber metalinguístico pode ser de três tipos:

Em princípio ele é de natureza especulativa, situado puramente no elemento da representação abstrata, ou de natureza, isto é, finalizado pela necessidade de adquirir um domínio. Neste caso, ele parece determinado por três tipos de domínios: o domínio da enunciação, o domínio da língua materna e o domínio da escrita.

Quando Auroux fala desses três domínios do saber: o domínio da enunciação é entendido como a capacidade de um locutor para tornar a sua fala adequada a uma finalidade dada de representação do real; o domínio das línguas é compreender que se trata da língua materna ou de outras línguas, trata-se da necessidade de adquirir um domínio como o da enunciação (convencer, representar o real, etc.) e o da escrita (representações escritas, corpo literário, etc.). Os domínios constituem as técnicas, ou seja, práticas que permitem obter certos resultados desejados e as competências específicas, suscetíveis de receber um estatuto profissional em uma sociedade.

Como mostra Auroux (2009, p.11), os que elaboram a história dos conhecimentos linguísticos podem ser agrupados nas seguintes categorias:

Os que visam a constituir uma base documentária para a pesquisa empírica; os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (por exemplo, trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega); os que têm um papel fundador, voltando-se para o passado para legitimar uma prática contemporânea.

Da perspectiva da HIL, os instrumentos linguísticos são vistos como um saber que tem seu funcionamento nos domínios da escrita, da língua e da enunciação. Compreender a historicidade dos dicionários e das gramáticas significa considerar sua existência, aparecimento, transformação, substituição e desenvolvimento no tempo e espaço.

Podemos entender a gramatização, segundo a definição de Auroux (2009, p. 65), como sendo “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Partindo desta definição podemos reconhecer um espaço para esses instrumentos linguísticos na história das ciências, consideramos importante estudar o modo como eles foram produzidos em diferentes conjunturas políticas. Entendemos que o sujeito não pode ser visto enquanto origem, ele é formado sob o efeito de sua relação com a linguagem em seu processo discursivo.

Segundo postula Orlandi (2007, p. 56), fazer uma história das ideias linguísticas é fazer uma história política do campo do conhecimento sobre a linguagem. “História que inclui o político e põe em questão a ética como disciplina que trata do modo como funciona os princípios que fundamentam a vida social”. Neste caso, o político se caracteriza como o lugar da disputa desses princípios, na medida em que o político é a prática das diferenças sociais.

Produzir a história das ideias linguísticas no Brasil é pensar a história da produção de conhecimento sobre a língua de um povo, que enquanto política é sempre afetada pela

presença do Estado por meio dos instrumentos linguísticos como produção de conhecimento e instauração legítima de uma língua.

Segundo Pfeiffer (2010), considerando o século XIX, ter os instrumentos como produção de conhecimento de uma língua não eram suficientes, mas era preciso instrumentalizar a língua por meio do processo de escolarização, legitimados, desta forma, pelos manuais de ensino. Esses manuais passariam a legitimar as práticas de ensino, com a finalidade de hegemonizar as políticas de ensino, bem como direcionar o currículo escolar. Portanto, os instrumentos linguísticos são determinados pelo Estado, como unificadores de sentidos da língua do nosso país. Desta forma, os instrumentos são entendidos com base na sua relação com a construção da língua, e que nos permite compreender a construção de sentidos sobre o sujeito brasileiro.

Percebemos que a língua portuguesa no Brasil passou por vários processos históricos-ideológicos que a constituiu, o que nos faz refletir sobre a sua formação como resultado de acontecimentos discursivos e posições políticas produzidas por fatos históricos. Há a construção de todo um imaginário sobre a língua nacional que atribuem sentidos à instalação do ensino de língua no Brasil. Relações que determinaram não só a legitimação da língua, mas produziram significado por meio de sua materialização pelos instrumentos linguísticos.

Para nós, que trabalhamos com a teoria da AD, é importante conhecer as condições históricas desse espaço discursivo de construção dos saberes da língua nacional, da sua relação com a história o que dá suporte ao imaginário de uma língua estável e homogênea. É também relevante entendermos que os instrumentos linguísticos não devem ser compreendidos como instrumentos apenas de conhecimento da língua nacional, mas como componentes de uma política de língua instituída pelo Estado. Por meio dos instrumentos linguísticos temos a manutenção de práticas de políticas de língua em que o ensino, enquanto um saber metalinguístico está materialmente ligado aos sentidos produzidos por eles em uma relação de poder legitimado.

De acordo com Ferreira (2015, p.77), “ter a compreensão sobre a história dos saberes permite tomar as classificações dos conhecimentos atuais não como uma verdade imutável, mas considerá-la em sua historicidade, problematizando seus efeitos na sociedade”. E também, possibilita vislumbrar outros modos de relação entre os diferentes domínios do conhecimento, tomando-os para além de suas formas de organização institucionais.

Ainda, segundo Ferreira (2015, p. 82), o problema teórico da automatização apontado por Aurox, permite problematizar mais facilmente a própria relação entre o sujeito e as

tecnologias que ele produz, “tomando as tecnologias não apenas como uma extensão do sujeito, uma vez que elas não simplesmente prolongam a competência humana, mas a transformam, produzindo efeitos sobre o sujeito”.

Auroux, postula que é provável que, sem a criação de instrumentos linguísticos, (sistemas de escrita, gramáticas e dicionários), a inteligência não seria o que ela é.

A história das técnicas nos mostra que a evolução das sociedades se constitui pela invenção de novos instrumentos e sua integração em comportamentos e relações humanas complexas. A existência desses instrumentos se situa não fora das sociedades e em seu lugar, mas em sua própria trama, na constituição de um só tecido indissolivelmente tecnossocial. (AUROUX, 1998, p. 320-321).

Podemos então considerar que o instrumento linguístico, OLP ML, que é nosso objeto de pesquisa, se inscreve nesse processo de gramatização, na atualidade, como uma forma de tecnologia da escrita criada a partir do processo de gramatização, porém queremos salientar que, ao tomarmos o projeto das OLPEF ML, enquanto tecnologia, não estamos tomando este termo, da mesma forma que as gramáticas e os dicionários, tendo em vista que, a noção de instrumento linguístico tem sido entendida, na atualidade, em relação aos manuais de ensino e livros didáticos e a noção de tecnologia deve ser pensada enquanto formas do saber linguístico que possibilitaram a instrumentalização das línguas. Considerando este entendimento, a partir das reflexões de Auroux, podemos dizer que, sem a tecnologia da escrita e as tecnologias de linguagem advindas da gramatização das línguas não teríamos outros instrumentos linguísticos.

De acordo com Ferreira (2015), em nossa sociedade, a escrita é uma tecnologia que vem sendo produzida e reproduzida, transformando e re-transformando a inteligência humana e a sociedade. A autora nos diz que:

Tendo considerado o papel revolucionário da escrita – que tornou possível a escrita da lei e da ciência, bem como a criação de outras tecnologias de linguagem – e o papel revolucionário da gramatização – que tornou possíveis as ciências modernas da natureza, das ciências humanas e das ciências da linguagem – é necessário ir mais longe a fim de conferir à linguagem o seu papel e poder fundador na produção de conhecimento, das tecnologias em geral e das tecnologias de linguagem em particular. (FERREIRA, 2015, p.83).

Considerando a partir de uma perspectiva discursiva, sobre os modos como as tecnologias de linguagem vêm significando na sociedade, precisamos considerar os efeitos desses sentidos da linguagem enquanto instrumento discursivo em sua historicidade.

Podemos, então, compreender que a língua é o instrumento que dá visibilidade às questões políticas e ideológicas por meio das interpelações feitas pelo Estado que institui suas relações de poder e isso acontece tendo a língua como meio (mediação) com o seu

funcionamento político utilizado para esta instituição. Os diversos instrumentos linguísticos, com a gramatização da língua, através dos dicionários, gramáticas, literatura, entre outros é que normatizam e unificam a língua.

Em nossa análise, é importante falar sobre as contribuições dos estudos da História das Ideias Linguísticas no Brasil, considerando nosso instrumento linguístico (OLPEF), visto que, estes manuais de ensino também fazem parte da constituição/manutenção da língua nacional, compreendida como a representação materializada da construção de um saber metalinguístico, como fonte de estudo das ideias discursivas. São produzidas como verdades, modelos a serem seguidos dando visibilidade ao imaginário de uma língua oficial e homogênea.

Nossa pesquisa, e nosso objeto de estudo, se inscreve nesse processo de gramatização do Português brasileiro, ao considerarmos as Olimpíadas de Língua Portuguesa enquanto instrumento linguístico no século XXI, em que a instauração de práticas de políticas institucionais pedagógicas é instituída por meio dos instrumentos linguísticos que determinam como a língua deve ser apreendida pelos sujeitos. Desta forma, trabalharemos, em nossa pesquisa, a Análise de Discurso articulada à História das Ideias Linguísticas no Brasil, visto que todo o processo de ensino está instrumentalizado nas políticas de língua.

3.1 História das Ideias Linguísticas no Brasil articulada com a Análise de Discurso em nosso objeto de pesquisa

Para que possamos compreender a constituição do objeto de nossa pesquisa, o instrumento linguístico (OLPEF ML) se faz necessário fundamentarmos nossos estudos na AD articulado à HIL a fim de entendermos a constituição da língua nacional em seus momentos históricos que a definiram, enquanto um saber metalinguístico. Pautamos nossa análise nos estudos da história das ideias linguísticas, principalmente, nos estudos de Eduardo Guimarães (1994), que estabelece uma periodização² sobre os estudos do português no Brasil, distintos em quatro momentos.

O primeiro momento refere-se ao período colonial que compreende o século XVI até a primeira metade do século XIX, com a imposição da língua portuguesa pelo colonizador. Um período, como diz Guimarães (1994), em que, basicamente não havia estudos sobre a língua portuguesa no Brasil. Neste período, havia uma língua geral utilizada pelos indígenas (a que

² O estudo sobre (a periodização) que constituem os estudos do português no Brasil está disponível no site História das Ideias Linguísticas (GUIMARÃES, 1994): http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html#sinopse.

os jesuítas aprenderam para catequizá-los), e a língua portuguesa, que era a língua oficial dos colonizadores. De acordo com Silva, (1998, p.89).

É bom lembrar que esta língua geral já tinha a marca da civilização e da cultura europeia. Pois era o resultado de um trabalho, de uma produção com uso de tecnologia estrangeira àquela utilizada para a literalização dos vernáculos europeus e para a construção das línguas nacionais, cujo arcabouço teórico era o da escrita alfabética e o da língua greco-latina. Esta língua tupi que os jesuítas aprenderam e ajudaram a disseminar, era uma dentre as inúmeras línguas faladas por diferentes grupos indígenas existentes no Brasil à época da descoberta, que foi por eles escolhida para ser “domesticada”, literalizada e ensinada.

Neste período, já temos, no processo de instituição da língua nacional, a escola como instrumento de poder utilizado pelos jesuítas para o ensinamento religioso com a missão também de ensinar a língua portuguesa. Já estava marcada as relações de forças instituídas pelo Estado com a construção da língua nacional.

Estava aí, portanto, talhada a matriz da escola brasileira, uma matriz luso-tupi-cristã-católica, que nos forneceu, e fornece a chave para ler e escrever este mundo que se construía chamado Brasil. E nesta escola, o aluno ingressava. Antes de tudo, para deixar de ser herege e bárbaro, e se tomar civilizado e cristão, lendo o mundo, com a sua própria língua materna, inclusive, da perspectiva da moral e dos bons costumes europeus. Brancos e cristãos: a letra devia marcar na carne cada brasileiro, letrado e não-letrado. Este era o lugar de onde devia falar e ser falado, para ser reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro. (SILVA, 1998, p.90).

Desta forma, já tínhamos um processo de ensino assinalado pelos sentidos da colonização em que o sujeito indígena já era interpelado pelo discurso religioso, pelo saber europeu para que pudesse ser considerado civilizado, significado pelo Estado.

O segundo período, de acordo com Guimarães (1994), refere-se à segunda metade do século XIX, até o final da década de 30 do século XX. Período que faz referência ao processo de legitimação da língua nacional. Este fato está ligado às condições político-históricas e ideológicas, como a independência do Brasil que foi um marco que consolidou a língua nacional com a instauração da formação desta língua (portuguesa) e de seus instrumentos linguísticos.

E, conforme nos afirma Fragoso (2001), foi nesse período, (século XIX), especialmente a partir da segunda metade deste século, que acontece a gramatização da língua nacional do português brasileiro em que a língua ganha visibilidade e constitui a identidade do sujeito brasileiro.

Foi um período fecundo para pensarmos a constituição dos discursos (a literatura romântica, a gramática e o dicionário) que interpretaram a língua nacional brasileira e que instituíram uma teorização específica para o pensamento brasileiro, pois, nesse momento, o da nossa Independência política (e depois a República), precisávamos de uma língua com nossas características (e a escrita da mesma), bem como uma literatura (uma escritura) com essas mesmas características para que pudéssemos nos (re) conhecer como “cidadãos brasileiros”. (FRAGOSO (2001, p. 89).

Este momento foi determinado pela independência política e linguística, que culminou com a institucionalização da língua e sua gramatização no Brasil.

Fragoso, quando se refere em seus estudos ao discurso da estilística na produção gramatical do século XIX, pensando o processo de gramatização do Português no Brasil vai nos dizer que “a constituição do discurso da estilística tem um funcionamento político, pois ele materializa a singularidade da língua nacional, ou seja, os traços singulares desta língua. Através da noção de estilo, vemos também se materializar o efeito de sentido da língua”. (FRAGOSO, 2006 p. 64).

Deste modo, a identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre os componentes de sua formação a gramatização do século XIX. Ser autor de gramática é parte essencial dessa história.

De acordo com Orlandi, (2007, p.55):

A posição sujeito autor do gramático brasileiro acumula os dois sentidos: o de apropriação de um saber sobre a língua e o gesto de apropriação legítima dessa língua. Ele está, assim, fazendo um gesto que tem uma dimensão que ecoa sobre a política do Estado: a política da língua.

Assim, por meio desses instrumentos de gramatização que passaram a representar a língua portuguesa no Brasil, aos poucos, foram produzindo sentidos de representatividade à língua portuguesa do Brasil, de uma língua nacional reconhecida e legitimada, por meio da produção de conhecimento que vai construindo e implanta uma política de língua que produz sentido para a formação do sujeito.

De acordo com Fragoso (2006, p. 66), “a produção de conhecimento deve ser observada tendo em vista a posição teórica assumida pelo sujeito que está na origem desta produção”, o que consiste em dizer que toda forma de conhecimento é política, pois falar de uma certa posição tem implicações políticas e históricas.

O terceiro período se inicia ao fim dos anos 30 até a década de 60 do século XX, com a discussão sobre a nomeação do idioma nacional. O fato de maior relevância, segundo Guimarães (1994), que marca o início dessa fase, é a formação das Faculdades de Letras passando a ser o referencial para o espaço de pesquisas sobre o que é pertinente à linguagem, o que estava relacionado às questões sobre o padrão literário e ao processo de ensino. Conforme postula Guimarães (1994, p.131), em 1943 cria-se o acordo ortográfico, formulado de acordo com a ortografia da língua portuguesa do Brasil, diferenciando da ortografia de Portugal. E na década de 40, surgem discussões sobre a nomeação a ser dada à língua falada no Brasil.

O quarto período, se inicia em meados dos anos 60 até a atualidade, que têm seu marco principal, conforme Guimarães (1994), a instauração da Linguística em todos os cursos de graduação em Letras com a disciplinarização científica da Língua. E também, a elaboração do dicionário oficial do Português do Brasil, o Novo Dicionário Aurélio (1975). Período marcado por pesquisas sobre a língua do Brasil, com o desenvolvimento de várias linhas teóricas: Gramática, Semântica, Sociolinguística, Linguística Histórica, Análise de Discurso e Pragmática. Essas pesquisas abriram um leque de conhecimentos e estudos sobre as políticas de língua no Brasil.

Desta forma, as contribuições dos estudos da HIL, são de suma importância para compreendermos nosso objeto de pesquisa, pois consideramos esse processo como um marco importante na produção do conhecimento da língua constituída nesta relação política com a história. Neste sentido, entendemos que os instrumentos linguísticos são determinados pelo Estado como meio de unificar os sentidos da língua nas instituições.

Segundo Orlandi (2007, p. 8), “não se trata apenas de aplicação, mas da constituição do saber e da língua, na instituição”. Assim, a consolidação de um conhecimento sobre a língua, como afirma Orlandi (2007, p. 9), visa:

Conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui.

Em nosso trabalho, queremos destacar as contribuições dos estudos da História das Ideias Linguísticas no Brasil, visto que as pesquisas sobre os instrumentos linguísticos fazem parte desses estudos em que esses manuais de ensino estão inscritos. Tais manuais fazem parte do processo de produção do conhecimento sobre a língua nacional/oficial e são compreendidos como objetos importantes que dão visibilidades ao imaginário de uma língua e sua sustentação no país. Desta maneira, o instrumento linguístico (OLPEF ML), nosso objeto de pesquisa, está inscrito, atualmente, nesse processo de produção dos instrumentos de gramatização como uma das formas para a sustentação e continuidade das relações de poder no Brasil.

Conforme postula Mariani (2012), se em AD, a história está ligada a prática e a relações de poder (política) e de sentidos, entendemos que há uma dualidade na especificidade do trabalho do analista de discurso que faz História das Ideias Linguísticas.

Tal dualidade, pode, assim, ser explicitada: de um lado na relação com o texto, esse sujeito analista busca apreender a historicidade constitutiva do discurso na sua materialidade, em que, no mesmo tempo, que interpreta ele, descreve situando uma história no tempo; por outro lado, é pela compreensão dessa historicidade que ele é

levado a discursivizar pela História das Ideias, o que é um modo de compreensão do conhecimento linguístico”. (MARIANI, 2012, p. 25)

Portanto, se faz necessário compreender a historicidade discursiva e como os instrumentos linguísticos concebem a língua portuguesa e a mantém, atualmente, em suas relações de forças institucionais para que possamos compreender como acontece o processo de ensino por meio desses instrumentos linguísticos enquanto políticas linguísticas que dá ideia de homogeneidade, de uma língua unificada.

3.2 A instituição escolar e o discurso pedagógico

A partir da teoria que adotamos para este trabalho, a Análise de Discurso articulada à metodologia da História das Ideias Linguísticas no Brasil, compreendemos a linguagem como um processo histórico, social em suas condições de produção, considerando o processo de funcionamento do discurso por meio das formações discursivas e ideológicas.

Althusser demonstra que a ideologia não se reduz a mera imposição de ideias, ela se efetiva de fato em práticas sociais inscritas em instituições concretas, reguladas por rituais no seio dos *Aparelhos Ideológicos do Estado*.

O ponto de partida da reflexão de Althusser na obra *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, é o pressuposto de que, para produzir e reproduzir as condições que a sociedade ostenta dentro do sistema capitalista, ela deve, pois, “reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes”. Althusser também afirma que é na reprodução das forças que “surge o papel ideológico sobre a existência da escola no que se refere à reprodução das forças produtivas, pois será a partir dele que a burguesia justificará a existência da escola como uma produtora das forças de trabalho”. (ALTHUSSER, 1970, p. 11).

Em seguida, Althusser (1970, p. 82) vai nos dizer que “na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais que vivem”.

A inculcação³ da ideologia dominante, apesar de ser aprendida, reforçada e perpetuada na escola não se origina nela. A inculcação das ideias dominantes tem a sua origem nas formações das classes sociais do próprio Estado e de seus aparelhos. Assim, o aparelho escolar ocupa um lugar privilegiado no modo de produção capitalista, pois ele é o único, de todos os aparelhos ideológicos do Estado, a inculcar a ideologia dominante e a reprodução das relações de produção sobre a base de formação da força de trabalho.

³ Termo empregado por Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado*.

Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado Familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos (des ‘savoirs – faire’) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências a literatura, ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)”. (ALTHUSSER, 1970, p. 65).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a escola foi e é, atualmente, o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais, pois é ela que forma as forças de produção para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, sustenta as relações de produção que o sistema exige. Desta forma, a luta de classes, está cada vez mais presente no espaço escolar através de sua forma competitiva.

Foucault (2013, p.41) afirma em sua obra, *A ordem do discurso*, que “todo sistema de educação é uma maneira prática de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Podemos perceber que o sistema de ensino está inserido em uma política de língua com seu regimento bem definido e seu poder institucionalizado já consagrado.

O livro didático, dentro do discurso pedagógico, “é visto como um conjunto de dizeres, fruto da apropriação da linguagem, que se apresenta como uma escolha individual consciente do autor quando é, de fato, um produto da interpelação ideológica do indivíduo” (FURLAN e MEGID, 2009, p. 13). Desta forma, o discurso pedagógico não abre espaço para o questionamento do discurso e dos sentidos que já estão produzidos nos instrumentos linguísticos que foi “idealizado” para um público específico em uma formação ideológica, o qual reproduz um discurso como se fosse a fonte, um discurso que se naturaliza, legitimando uma interpretação, o que imobiliza outros “gestos de interpretação”.

Sendo assim, em nossa pesquisa, ao analisarmos o discurso institucionalizado do instrumento linguístico (OLPEF ML), podemos equipará-lo, discursivamente, ao livro didático, pois o mesmo traz o discurso pedagógico que está filiado nas mesmas formações discursivas e ideológicas, sendo parte desta injunção que o Estado exerce no sujeito para a manutenção das relações de forças.

Segundo Furlan e Megid (2009, p. 12), o livro didático é:

Entendido como tudo que pode ser utilizado em sala de aula, ele também não é neutro e, tampouco, como todo o processo de ensinar e aprender, não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram os materiais, assim como os professores, são afetados pela língua e pela história.

Diante disto, o professor assume um lugar de intérprete de conteúdos discursivos que refletem o discurso já instituído socialmente, não possibilitando outras interpretações, ficando

apenas na superficialidade do “texto”, fazendo o papel de mediador entre o discurso institucional da escola e o aluno, que neste círculo repete o discurso que é reconhecido como legítimo pela escola enquanto instituição de poder.

Os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem têm a ilusão de que são donos dos seus dizeres. Furlan e Megid (2009, p. 12,13) afirmam que:

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – alunos, professores, autores de livro didáticos – têm a ilusão de que são as fontes de seus dizeres e sentidos, mas isso não acontece: a possibilidade dos dizeres é marcada sempre pela história dos próprios dizeres, por tudo o que já foi falado por todos os outros. Toda e qualquer sequência discursiva por eles produzida pertence a uma formação discursiva que, por sua vez, tem relação com uma determinada formação ideológica.

Diante disto, o sujeito professor inscreve-se no lugar de intérprete legítimo desta instituição (escola) e o sujeito aluno ocupa a posição de reproduzir esses discursos autorizados e determinados pelo discurso pedagógico. Isso não significa dizer que estamos compreendendo a noção de sujeito pelo viés de um determinismo mecânico, fatal, conforme nos diz Orlandi (2007). Por outro lado, estamos falando da constituição de um sujeito discursivo em que há a determinação histórica.

Segundo Hashiguti (2009, p. 25), a escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, “constrói toda uma memória de arquivo, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade”.

Assim, a formação do sujeito aluno leitor/escritor de textos escolares acontece por meio de leituras mediadoras entre o instrumento linguístico utilizado pelo professor que é interpelado pelo discurso autorizado e já instituído como válido e revestido de poder, onde o sujeito professor passa a imagem de detentor do saber e o sujeito aluno como aprendiz desse conhecimento previamente autorizado e legítimo.

A voz que tem sido permitida como voz do saber tem sido a voz da ciência, representada na voz do professor ao enunciar o saber do livro didático. As vozes de professores e alunos, enquanto sujeitos históricos, heterogêneos, têm sido apagadas no funcionamento da instituição”. (HASHIGUTI, 2009, p. 21).

De acordo com Orlandi (2004, p. 27), “o sentido para AD, não está fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Ainda um entremeio”. Porém, da forma como a escola coloca esses sentidos eles ganham *status* de conhecimento legitimado o que leva o sujeito professor a ter a ilusão de que é a fonte do seu dizer, do seu próprio conhecimento, do seu pensamento e opiniões, porém isso não ocorre, nem com o sujeito professor, nem com o sujeito aluno, pois há uma determinação da história das relações discursivas, de filiações de outros dizeres.

Ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados (HASHIGUTI, 2009, p. 28).

Podemos compreender que há, sim, possibilidade de outros dizeres, outros sentidos, há possibilidade de deslize de sentidos que não seja apenas o instituído, porém esses sentidos não são reconhecidos de fato. O que existe é uma ilusão colocada pelo próprio Estado que interpela os sujeitos, individualizando-os e chamando-os a ocupar uma determinada posição nessas relações de forças, de poder em que o Estado é o poder dominante. O Estado, por meio de suas políticas, institui uma unidade e uma homogeneidade de sentidos. Diante disto, este modo de circulação de saberes só pode ser realizado a partir de um reconhecimento autorizado pelo poder institucional.

A figura do professor, a partir da ideologia e das relações de poder em que este está inserido, em nossa sociedade, constitui o imaginário de que o professor possui o conhecimento ideal e está na posição de detentor do conhecimento.

Conforme afirma Pfeiffer (2000), para assumir o papel de professor da língua materna, o profissional, na sua inscrição na ordem do político, pressupõe estar na administração do confronto entre os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito.

Para que este confronto tenha espaço é preciso que os instrumentos de gramatização de uma língua se deem como instrumentos e não como a língua em si. Quando a gramática, o dicionário, os manuais de redação, são tomados como a língua em si, este confronto é apagado, negando-se a possibilidade do movimento do sujeito. O sujeito fica imobilizado no efeito do sistema formal enquanto fechado e acabado, intransponível: seu único gesto possível é o da repetição formal ou empírica. Para que o gesto de interpretação se dê, para que os sentidos se inscrevam historicamente é preciso deixar acontecer o confronto entre o sistema formal e as possibilidades históricas do dizer do sujeito. (PFEIFFER, 2000, p. 52).

Em nossa análise, entendemos que as OLLP ML são, atualmente, um dos instrumentos linguísticos e que faz parte do processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil, e como tal ele não é um instrumento neutro do Estado que descreve ou interpreta a língua tendo em vista uma certa concepção linguística. É por esta razão que procuramos, em nossa pesquisa, compreender o processo de funcionamento deste discurso, bem como o processo de condições de produção em que este instrumento linguístico se constitui.

Silva (1998) nos traz, em um de seus trabalhos, uma importante contribuição para refletirmos, discursivamente, a questão do ato de ler com compreensão a partir da historicidade desta leitura.

A dicotomia ler X ler com compreensão, e suas paráfrases, trazem à cena enunciativa a presença das instituições e de seus representantes: Igreja e Estado em se tratando da história da alfabetização no Brasil, e do político nas teorias e práticas de leitura e de escrita, ou esteja, da direção que se dá aos gestos de leitura. O que está em discussão nessa oposição é antes de tudo, a direção a se dar ao que é lido e escrito em uma sociedade historicamente determinada. (SILVA, 1998, p.190).

Podemos dizer que as instituições dominantes representam um saber ideal tido como verdade e que deve ser apreendido e socializado de forma que possa dar continuidade a estas relações de poder instituídas pelo Estado. Nesse processo de ensino, o sujeito é interpelado por este discurso com a socialização do conhecimento tendo a ilusão de possuir a liberdade para o seu dizer, de ser dono do seu discurso. Porém, dentro dessas determinações, o que temos é um sujeito já inscrito historicamente neste processo ideológico do Estado.

Orlandi (2011), afirma que o autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, no seu discurso “e uma forma de interferir no seu caráter autoritário é questionar os seus implícitos”, o seu caráter informativo, o discurso coloca informações que aparecem como predeterminadas e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e seu contexto mais amplo. “Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído”. (ORLANDI, 2011, p. 32).

Para a Análise de Discurso, os sentidos não preexistem como se fossem puros, únicos, prontos e acabados, eles são constituídos por meio de condições materiais de existência ou condições de produção e a inserção desses sentidos em formações discursivas. Desta forma, as palavras recebem sentidos da formação discursiva na qual são produzidas (pelo sujeito). “Diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

De acordo com Orlandi (2012, p.59), para a escola, a contribuição está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: “de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando as histórias dos sentidos do texto”. Assim, o processo de constituição do discurso passa a ser considerado em sua historicidade e não apenas como produto. As condições de produção incluem também o contexto sócio histórico e ideológico.

4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO-OLPEF ML

Para a escrita deste capítulo, apoiaremos-nos em Guimarães (2003), que faz uma análise das políticas de língua no Brasil. Assim, a Língua Portuguesa, enquanto língua do Estado e língua nacional, dispõe de instrumentos específicos de organização como: a gramática e o dicionário. Esses instrumentos da língua são institucionalmente reconhecidos e legitimados pelo Estado e passam a ser tomados como normas que regulam as políticas de língua.

Neste processo de normatização, há uma sobreposição que identifica língua escrita com a língua oficial e nacional e conforme nos diz Guimarães (2003, p.47):

O efeito final na construção da representação do certo e do errado se dá pela naturalização das configurações políticas no espaço de enunciação. Assim a distribuição política das línguas para seus falantes é tomada como natural e instala-se a norma como algo da “natureza”.

Guimarães (2003, p.48) apresenta quatro categorias de língua e dá uma definição sobre elas:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce ensina a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. Língua Franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum. Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo. Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. Pode-se ver que as duas primeiras categorias tratam das relações cotidianas entre falantes e as duas seguintes de suas relações imaginárias (ideológicas) e institucionais. (GUIMARÃES, 2003, p.48).

Desta forma, os sujeitos são interpelados, historicamente, pelo modo de distribuição como são tomados pelas línguas e pelas divisões que a constituem. Este modo de distribuição é o elemento decisivo para o funcionamento de todas as línguas. Estas divisões de língua são atribuídas a seus falantes politicamente por meio de seus instrumentos linguísticos reconhecidos pelo Estado.

Segundo Guimarães (2003, p. 48), “no Brasil são praticadas em torno de 200 línguas. De um lado, o Português, de outro, as línguas indígenas assim como as línguas de imigração. Há, ainda, as línguas de fronteira”. Assim, a relação entre estas línguas é regulada pelo fato de que “o Português é língua oficial do Brasil e a língua nacional do povo brasileiro. A distribuição destas línguas para seus falantes dá ao português a característica de língua civilizada, em oposição às línguas indígenas”. (GUIMARÃES, 2003, p. 48).

A língua portuguesa no Brasil é a língua institucional, civilizada, regulamentada pelo Estado e, por esta razão, não reconhece as outras línguas como legítimas, pois para a

manutenção do poder, esta é a língua oficial que necessita de seus instrumentos linguísticos para sustentar as relações de forças.

Segundo Guimarães (2003, p. 51), “o espaço de enunciação brasileiro se caracteriza por uma sobreposição muito particular entre língua oficial/língua nacional/língua materna. A esta sobreposição dá-se uma outra, a do escrito sobre a língua do Estado (oficial)”.

A constituição da língua portuguesa como língua civilizada no Brasil tem sido determinante no modo de se sustentarem posições normativas na instituição escolar que por meio dos seus discursos sobre a língua utiliza-se de instrumentos linguísticos que trazem e reforçam as políticas de línguas. De acordo com Orlandi, (2007, p. 55).

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social. (ORLANDI, 2007, p. 55).

Podemos dizer, então, que a língua portuguesa, enquanto língua oficial do nosso país, é a língua do poder, ou seja, é por meio dela que o Estado institui e mantém funcionando suas relações de forças. Enquanto que as instituições, como a escola, principalmente, têm a função de ensinar e reforçar esse discurso político, onde o dizer deve ser propagado de uma forma e não de outra.

Fragoso (2006, p. 98), nos diz que as produções (as gramáticas, os dicionários e as obras literárias) fizeram significar o sentido de nossa independência política e linguística, em relação a Portugal, “pois elas materializaram as relações de força (de poder) daquele momento específico (século XIX), em que estava em jogo a formação de nossa sociedade com sua política de Estado”. Constituídas nessas condições, essas produções estão investidas de sentidos que instauram uma política nacional, ou seja, “através delas nossa Independência é materialmente construída. Desse modo, elas dão forma ao Estado Brasileiro e ao mesmo tempo constituem uma *forma-sujeito* histórica para o brasileiro”.

Desta maneira, quando falamos em políticas de línguas, estamos falando sobre o funcionamento do discurso junto a suas condições de produção, historicidade e ideologias, onde o discurso é diretamente constituído e afetado pelas condições políticas e sociais.

Ainda, de acordo com Fragoso (2006, p. 68), “quando uma determinada língua é transferida para outro espaço/tempo, inicia-se um processo de constituição da referência da mesma, o que nos leva a entender que uma determinada língua não tem características intrínsecas, sendo, portanto, passível de transformações”. Desta forma, a estrutura da língua como sua significação não são imóveis/fixas (e nem inseparáveis), mas são construídas numa

relação em que o ideológico é marcado, estabelecendo uma relação entre eles, na qual as condições em que o discurso é produzido são constitutivas da materialidade histórica da língua.

Orlandi (2007, p. 60) afirma que “a língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações. Isto acontece mesmo em um momento como o atual em que a mundialização, das nacionalidades e do multilinguismo está posta enfaticamente”.

Assim o que apresenta como universal é justamente o que é resultado do poder dominante.

É, pois, uma questão política silenciada. Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) ‘universal’ da comunicação e do conhecimento: o inglês. Língua dominante, do espaço digital, o espaço da multidão de usuários. (ORLANDI, 2007, p. 61).

As políticas de língua não são apenas nacionais, mas universais diante do processo de globalização tecnológica e se sustentam na forma como as tecnologias e as instituições, especialmente a escola, trazem em seu processo histórico e cultural a sobreposição da língua oficial e da língua nacional por meio de suas normas com a distinção entre o escrito e o oral.

Diante desta sobreposição, o sujeito pode fazer uso da língua em sua oralidade, porém para a escrita é necessário passar por uma forma regulamentada, institucionalizada, nacional e universal, cada vez mais homogeneizadora.

Fragoso (2006, p. 58, 59), nos diz que:

A língua torna visível às questões políticas de um povo. Estamos falando dos discursos que se constituem sob a base da língua. Ou seja, a língua tem um funcionamento político. A literatura, a gramática e o dicionário vão representar a nossa unidade linguística e política[...]. É preciso que se considere a questão política a partir destas filiações teóricas, constitutivas de posições historicamente determinadas. Portanto, o político deve ser observado em relação à posição discursiva sob a qual o conhecimento foi produzido.

Assim, podemos entender que as questões políticas são constituídas a partir da língua com seus instrumentos linguísticos que dão visibilidade às relações de poder por meio da normatização e seu funcionamento político, ou seja, a língua revela as questões políticas do Estado.

Orlandi (2007), nos diz que a unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais.

Entre estas a construção da unidade da língua de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (a criação da escola e seus programas), ocupa posição primordial”. A gramática, como um objeto histórico, um instrumento linguístico, disponível para a

sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação desta unidade e desta identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento. (ORLANDI 2007, p. 54).

Quando falamos, em nossa pesquisa sobre as políticas de língua, queremos destacar a importância de todo esse processo de constituição de uma língua nacional e instrumentalizada para a normatização/manutenção do poder de Estado, por meio de seus instrumentos linguísticos.

Orlandi (2007) nos dá uma distinção sobre dois conceitos fundamentais para a análise do nosso *corpus*, políticas de língua e políticas linguísticas. Segundo a autora:

Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Assim, quando pensamos em políticas de língua, já pensamos, nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos em sua historicidade, no espaço político de seus sentidos [...].
Quando falamos de Políticas Linguísticas, damos a língua um sentido político necessário, ou seja, não há possibilidade de se ter Língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”. (ORLANDI (2007, p. 8).

Desta forma, estamos falando das políticas de língua com o sentido político que é inerente a ela naturalmente, assim entendemos que nosso objeto de pesquisa, o projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa-gênero Memórias Literárias, com seus manuais de ensino, se inscrevem neste processo de gramatização, na atualidade, como um instrumento linguístico, porém não com o mesmo sentido em que é dado aos instrumentos linguísticos como as gramáticas e os dicionários que são os marcos da institucionalização da língua em sua historicidade, mas como tecnologias complementares que são produzidas, também, com o intuito de unificar, homogeneizar o discurso na instituição escolar.

É importante destacarmos que nosso objeto de pesquisa se inscreve nas políticas linguísticas da língua portuguesa já institucionalizada pelo Estado, pois falamos sobre as práticas linguísticas instituídas em âmbito nacional, que reforçam as relações de poder.

Diante dessas políticas linguísticas, podemos observar em nosso objeto de estudo (OLPEF ML), em que o próprio projeto de produção de texto, já traz um sentido dominante, de competição com premiações para os vencedores, o que nos remete também ao mesmo sentido competitivo das Olimpíadas Esportivas em que há ganhadores e premiações para aqueles que alcançam o pódio. Nesses “jogos olímpicos”, tanto esportivos como do projeto de língua portuguesa, há um efeito de sentido homogeneizador, universal, de competição, com regras e treinamentos para que se possa alcançar êxito nesta empreitada. Podemos dizer que as relações de poder estão instituídas neste processo, pois os participantes precisam se inserir nesse jogo e aceitar as regras que lhes são impostas para que possam competir.

Podemos analisar em nosso objeto de estudo que há um certo efeito de homogeneidade, como um discurso universal preparado, um dizer inscrito em uma formação discursiva e ideológica do Estado, em que o competidor precisa se apropriar da língua oficial, instrumentalizada/normatizada, para que o seu dizer seja reconhecido.

Segundo Pfeiffer (2000), a questão da normatização, nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua no processo de escolarização do saber e do reconhecimento desse saber institucionalizado e legitimado da instrumentalização da língua como processo desta política de língua.

Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos devem poder adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). Dever/poder passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso, mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso, ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos “outros”, os incapazes. (PFEIFFER, 2000, p.28).

Esta normatização da língua é o que unifica, individualiza, traz o ideal de como esta língua deve ser falada, lida, escrita, reproduzida, ou seja, esta normatização é instituída pelo poder de Estado. Este *status* de que a língua deve ser de uma forma e não de outra, é que vai ganhando, mantendo, produzindo e reproduzindo os sentidos políticos da língua, filiados a uma ideia de igualdade nacional.

4.1 A base teórico-metodológica do Caderno Memórias Literárias da OLPEF

A proposta didático-pedagógica do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro sustenta-se na “Escola Didática de Genebra” e os pesquisadores pertencem ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE).

Os gêneros textuais têm sido amplamente estudados na Linguística, a partir de trabalhos como os de Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999), entre outros. Esses estudos tratam da natureza teórico-metodológica do gênero textual, sua conceituação e vinculação a uma prática social e interacionista de linguagem discursiva e escolar, além de focar seu interesse no texto e na prática de linguagem.

A escolha das correntes teóricas do Grupo de Genebra segue a tradição bakhtiniana de que “os gêneros são ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ produzidos em esferas

particulares de utilização da língua pela própria natureza da comunicação”. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

A filiação teórico-metodológica desse instrumento linguístico vem dos estudos de gêneros na perspectiva bakhtiniana. Bakhtin é considerado um dos pensadores mais importantes no que tange ao estudo dos gêneros do discurso. Em sua obra “Estética da Criação Verbal”, formulou a teoria sobre gêneros que viria influenciar o pensamento de vários autores com uma concepção de linguagem e a visão de um sujeito sócio-histórico.

Na teoria bakhtiniana, podemos observar que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Diante desta teoria, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis, isto significa que, conforme Bakhtin (2003, p. 280), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

São esses enunciados, constituídos de conteúdo temático, estilo verbal por meio de uma seleção ordenada nos recursos da língua e construção composicional que Bakhtin vai denominar como gênero discursivo. O gênero é assim formado por uma relação entre esses aspectos que se realizam a cada dada situação comunicativa, mas que, por ocorrência, mantém certa estabilidade.

Os gêneros, são entendidos sob a perspectiva de Bakhtin, como tipos de comunicação, culturalmente instituídos, compartilhados por toda a comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação. Para Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

A partir desses estudos, por meio da noção de gênero textual, tornou-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar. No caso dos estudos de gênero, Bakhtin tem sido um dos autores mais citados, inclusive por pesquisadores que se situam em vertentes teóricas próximas de suas concepções.

O projeto do chamado grupo de Genebra⁴, constituído, principalmente por autores como Dolz e Schneuwly, resgatou a proposta de gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin e aplicou em suas escolas, para desenvolver uma didática de produção de textos a partir de gêneros.

⁴ Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros, são os estudiosos do grupo que, há quase duas décadas, vêm desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros.

Para o desenvolvimento do projeto (OLPEF), adotou-se o trabalho com a sequência didática, que segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) é definida como:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação.

As sequências didáticas, de acordo com o que propõe o projeto, são instrumentos que podem orientar os professores gerando formas de intervenção social sobre o grupo escolar. São necessárias para a aprendizagem, em especial a partir do estudo de gêneros. Segundo a metodologia adotada pelo projeto (OLPEF), a sequência didática é desenvolvida para promover o ensino e aprendizagem com a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que eles compreendam e produzam textos a partir de determinado gênero e para auxiliar o professor na construção dos objetos de ensino por meio dos modelos didáticos.

O professor Dr. Joaquim Dolz, o qual é autor do prefácio do caderno do professor, memórias literárias, que em sua trajetória docente, pesquisa a intervenção no ensino por meio do estudo de gêneros, tem se dedicado a didática de línguas na elaboração de planos de ensino, ferramentas didáticas e a formação de professores onde apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem de língua, fundada na ideia de modelo didático de gênero.

Um dos pontos de destaque deste material (OLPEF ML) é apresentado na sequência didática, ou seja, as condições em que este texto (do aluno finalista do concurso) deverá ser produzido percorrendo um caminho, que vai do primeiro contato com o gênero textual até as pesquisas de campo, que através das entrevistas possam chegar à produção do texto final. Isto porque, de acordo com esta filiação teórica-metodológica possibilita, segundo esta proposta, que o aluno seja guiado, desde o início, por uma sequência de atividades, que se desenvolva da forma com que é orientada, ou seja, por critérios pré-definidos para o gênero em estudo, o aluno terá sucesso na sua produção oral e escrita.

A proposta de produção de texto baseada nesta filiação teórica de estudos de gênero fundamenta-se no princípio de que todo objeto de ensino-aprendizagem passa por um processo de política de uma prática didática.

Por outro lado, de nossa perspectiva, entendemos que este instrumento linguístico diz respeito ao modo de como a escola deverá trabalhar com os conhecimentos produzidos, transformando-os em conhecimentos escolarizados, sistematizados, reconhecidos, legitimado pelo Estado.

O caderno do professor está organizado com uma carta de abertura escrita especificamente ao professor que irá trabalhar com este material, na qual expõe os objetivos do trabalho e como deverá ser conduzido em sala de aula.

A apresentação, feita pelo professor Joaquim Dolz (2016), fala sobre a importância da Olimpíada, expõe também, os principais objetivos do trabalho com a sequência didática a partir do modelo apresentado e da metodologia adotada pautados nos estudos de gêneros textuais.

Como podemos ver, no discurso deste material, cria-se a ilusão de que para produzir um texto basta seguir os passos, orientações, que do nosso ponto de vista, é uma visão reducionista. Assim, entendemos que, essa forma de trabalhar esse gênero textual na escola, não possibilita a abertura para a construção de outros dizeres, outros discursos, pois o instrumento linguístico traz uma única forma já determinada para o discurso que será reproduzido nos textos finalistas, pois todos percorrerão o mesmo caminho, ou seja, o da sequência didática. Vemos, então, que as condições de produção, nesta perspectiva, (do projeto), produzem um efeito de homogeneidade.

4.2 Um breve histórico da criação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

O programa inicial das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro foi criado em 2002, pela Fundação Itaú Social e o CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Até 2007, podiam participar do Programa Escrevendo o Futuro: escolas, professores e alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião.

O programa seguiu sua realização em duas vertentes: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais em parceria com as secretarias de educação dos municípios e estados e à distância, pela *Comunidade Virtual* “Portal Escrevendo o Futuro”, nos anos ímpares.

Este programa transformou-se em política pública em 2008 por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e 6º anos, foram incluídos os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Também realiza diversas modalidades

de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Canal Futura.

Em 2010, aconteceu a segunda edição da Olimpíada, (após a parceria firmada com o Ministério da Educação), foram enviadas a “Coleção da Olimpíada”, material com Cadernos do Professor nos gêneros: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião a todas as escolas públicas que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O material apresenta uma sequência didática que é organizada em oficinas planejadas para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.

No ano de 2012, foi realizada a terceira edição da Olimpíada que lançou o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, com a sequência didática do gênero Artigo de Opinião adaptada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos. Além disso, abriu novas turmas no curso a distância “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”. A *Comunidade Virtual* passou a se chamar Portal Escrevendo o Futuro, e ganhou novas seções interativas. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro envolveu todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.

No ano de 2014, aconteceu a quarta edição do Programa que lançou os Cadernos Virtuais, adaptação da coleção da olimpíada ao suporte digital, com diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos). Nos cursos a distância ampliou as turmas do curso “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas” e lançou um novo curso, “Caminhos da Escrita”.

Em 2016, o Programa realizou a 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, com a participação de 4.876 municípios brasileiros, cerca de 40 mil escolas envolvidas e mais de 170 mil inscrições de professores. Lançou os *Percursos Formativos* - um diagrama interativo que oferece autonomia para o educador escolher seu caminho de formação. Novas turmas dos cursos on-line “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas”, “Caminhos da Escrita” e “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de

aula” também foram oferecidas ao longo do ano, além de diversos recursos didáticos interativos, disponibilizados no Portal.

Ao fazermos o levantamento teórico-metodológico do projeto, percebemos que a proposta didático-pedagógica se sustenta na “Escola Didática de Genebra”, cujos pesquisadores pertencem ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). As influências dessa Escola Didática estão presentes, inclusive, nos parâmetros curriculares nacionais-PCNS de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (1998/1999/2002), estendendo-se a diversos projetos e programas de ensino nesta disciplina, no contexto brasileiro.

Segundo a proposta do projeto, uma das contribuições principais dessa Escola tem sido a difusão de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua materna, fundada na ideia de modelo didático de gênero. Tal modelo constitui-se em uma ferramenta pedagógica denominada sequência didática, e tem sido bastante utilizada por autores de materiais didáticos que buscam alternativas práticas para o ensino-aprendizagem baseado em gêneros textuais.

De acordo com a proposta da Olimpíada, o objetivo de trabalho com esta metodologia é a ênfase na necessidade de apresentação de um material preparado por especialistas para dar suporte ao professor na situação de leitura e produção de texto. Isso porque, segundo os autores, essa estratégia permite que, desde o início, o aluno seja guiado por uma base de orientação, ou seja, por critérios bem definidos em que o conhecimento e a compreensão possam constituir condição para o sucesso inicial e depois final de sua produção escrita e oral capacitando os professores para ensinar e os alunos para aprender a se comunicar com competência.

O caderno do professor apresenta uma proposta de trabalho com um modelo padrão a ser seguido, com oficinas bem definidas que vão dar suporte ao trabalho do professor, que se for seguido conforme indicado chegará ao sucesso. O objetivo principal, segundo o projeto, é fazer com que os alunos consigam produzir um texto conforme o gênero apresentado. Esta sequência fundamenta-se no princípio de que todo objeto de ensino deve passar por um método/modelo didático que diz respeito à maneira como a escola trabalha com os conhecimentos produzidos de forma sistemática.

O instrumento linguístico (caderno do professor) traz como filiação teórico-metodológica estudos de autores renomados do gênero como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart, entre outros. Os discursos desses autores trazem

legitimidade ao dizer enquanto autoridade reconhecida institucionalmente, o que traz segurança ao professor quando, de posse deste instrumento linguístico, apresenta o gênero (memórias literárias) aos alunos. Assim, o professor, passa a ocupar um lugar também autorizado e legitimado pelas políticas de língua para fazer “uso” deste discurso (do instrumento linguístico).

Em nossa análise, fizemos um recorte sobre o discurso introdutório das oficinas apresentadas para o professor que se refere ao processo de como são apresentadas essas oficinas e como professores e alunos são guiados até o resultado final por meio dos procedimentos e atividades pré-selecionados pelo projeto⁵, tendo em vista as finalidades e objetivos a serem alcançados nos quais o professor torna-se um condutor desta política de língua.

Em nossa análise, não estamos preocupados em dizer se esse projeto é bom ou ruim, nem estamos fazendo críticas aos textos de memórias literárias apresentados como leitura base aos professores e alunos, pois não se pode negar que os textos, apresentados no instrumento linguístico (caderno do professor) podem proporcionar leituras dinâmicas que muito contribuem para a aprendizagem, desde que seja levado em consideração o processo de funcionamento do discurso em sua materialidade histórica de acordo com as condições em que são produzidos, porém o que nos chama a atenção é o discurso do projeto apresentado a partir do referencial teórico-metodológico adotado por ele.

⁵ Lembramos que em nossa pesquisa, estamos deslocando, o que nesse material é chamado de projeto, para a noção de instrumento linguístico. E por esta via estamos entendendo que este instrumento linguístico faz parte do processo de gramatização do português no Brasil, levando em consideração as condições ideológicas em que este discurso foi produzido, no século XXI.

5. ANÁLISE DO *CORPUS*

A análise do *corpus* se constitui de um recorte das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro-Gênero Memórias Literárias, onde analisamos o discurso do caderno do professor enquanto guia didático e cinco textos produzidos por alunos finalistas da Olimpíada (edição 2016), em sua materialidade histórica, à luz da teoria da Análise de Discurso de linha francesa, buscando compreender o funcionamento do discurso e os efeitos de sentidos produzidos por este discurso institucionalizado em suas condições de produção diante deste acontecimento.

Analizamos, discursivamente, o instrumento linguístico (caderno do professor), com as atividades propostas em suas oficinas em relação aos conceitos e atividades propostas por autores deste instrumento e o discurso apresentado ao professor enquanto mediador ou, aquele que apenas se restringe a reprodução desse discurso pré-construído e institucionalizado.

Também faremos análise dos exercícios apresentados como exemplo nas oficinas e textos de alunos finalistas, a fim de constatar a nossa hipótese: de que estas políticas linguísticas (inscritas no caderno do professor) interpelam discursivamente o sujeito professor e o sujeito aluno a manter e repetir o discurso institucionalizado, sem abrir espaço para outros dizeres, outros sentidos, ou seja, dando o sentido ideológico que a escola quer, restringindo o discurso a uma única interpretação, aquela que produz o efeito de unidade, homogeneidade.

Neste trabalho pretendemos expor o quadro conceitual da Análise de Discurso de linha francesa, se apropriar desses conceitos enquanto analista de discurso para fundamentar nossa proposta de análise das políticas linguísticas e das práticas discursivas que se materializam nas produções de textos.

5.1 A análise de discurso do instrumento linguístico e a prática pedagógica proposta no caderno do professor-gênero memórias literárias

A concepção de professor que está posta, em nosso objeto de estudo é a de professor mediador. O trabalho do professor em sala de aula é denominado, pelo projeto, de “mediador”, no sentido de que ele seja a “ponte” entre o aluno e o ensino de determinados conhecimentos. O professor como sendo o detentor do saber e o aluno, aquele que está ali na condição de quem não sabe e precisa aprender.

Podemos analisar que este sujeito tem a ilusão de ser a fonte do saber, porém, para o analista de discurso, essa ilusão se desfaz se atentarmos ao fato de que, para ter sentido, qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que faz parte de formações

ideológicas que, neste material, já estão inscritas, prontas para ser utilizadas em sala de aula por professores, com exercícios previamente selecionados para todas as atividades que serão propostas. Onde destacamos a ilusão de liberdade que o professor pensa que possui.

Como já mencionado, anteriormente, nossa pesquisa está pautada na Análise de Discurso sob a perspectiva teórica de linha francesa articulada com a metodologia da História das Ideias Linguísticas no Brasil. Desta forma, no funcionamento da linguagem, Orlandi postula que poderíamos distinguir três tipos de discursos:

Partindo da suposição de que se poderiam distinguir três tipos de discurso, em seu funcionamento: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário-procuraremos caracterizar o discurso pedagógico (DP), tal qual ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário. No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando) esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. Considerando-se que o DP se insere entre os discursos do tipo autoritário, procuraremos caracterizá-lo enquanto tal. (ORLANDI, 2011, p.15,16).

Nesse sentido, não é fácil admitir que o professor tenha um discurso pedagógico autoritário, visto que o processo de interpelação do sujeito não é transparente para ele, porém ao seguir as determinações desse processo de ensino, que traz um instrumento linguístico com regras e sequências de atividades definidas para o professor, que ao reproduzir esse discurso institucionalizado, passa a fazer parte desse círculo de poder.

De acordo com Furlan, nesta relação entre a escola e a ciência, está o DP em que, muitas vezes, o professor ocupa o lugar do próprio cientista, daquele que é detentor do conhecimento científico.

Nessa relação entre a escola e a ciência, está o DP. Muitas vezes o professor ocupa o lugar do próprio cientista, daquele que detém o conhecimento científico[...]. No DP, então, o professor deixaria o lugar de *mediador* entre a ciência e o aluno, e passaria ao lugar do detentor do conhecimento”. Entretanto, se pensarmos que o DP está sempre sujeito a língua e, portanto, também a uma história e a uma ideologia, não podemos pensar o professor como uma posição neutra. Nos enunciados que circulam na escola, há sempre filiações histórico-ideológicas que são feitas para que os efeitos de sentidos possam ser produzidos. De forma semelhante podemos pensar o material didático. Entendido como tudo que pode ser utilizado em sala de aula, ele também não é neutro”. (FURLAN, 2009, p. 12).

Neste sentido, podemos dizer que professores, alunos e autores de livros didáticos têm seus discursos marcados pela história de dizeres que já pertencem a uma formação discursiva, determinada socialmente, e inserida em uma formação ideológica.

De acordo com Furlan (2009, p.13), “ao longo de sua existência, as instituições produzem práticas que, aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam”. Sendo assim, o conteúdo

trabalhado em sala de aula é fruto de determinações histórico-ideológicas da instituição escolar, que selecionou um e descartou outros discursos. Veremos isto ao analisarmos os textos finalistas dos alunos que constituem parte do *corpus* desta pesquisa quando alguns textos foram selecionados e outros não.

Segundo Orlandi, o sujeito ao falar, significa de forma diferente de outros que estando em posições diferentes não teriam o mesmo sentido.

Temos a chamada relações de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. (ORLANDI, 1999, p. 39).

Em nossa análise, fizemos um recorte das memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Este gênero textual é desenvolvido por alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental. Podemos perceber, no instrumento linguístico disponibilizado (caderno do professor), que o mesmo não abre espaço para outros dizeres por parte do aluno, a não ser aquele pré-construído.

O que percebemos nos discursos pedagógicos institucionalizados por este instrumento linguístico é uma forma de interpelação do trabalho do professor enquanto mediador desse processo, visto que ao dizer ou ordenar, tomando posse desse poder enquanto reproduzidor desse discurso, o mesmo passa a fazer parte dessa política instituída pelo “poder” que lhe é conferido.

O instrumento linguístico é produzido enquanto “manual/guia” por autores legitimados pelo poder, “no topo da pirâmide do saber”, produzem seus dizeres também na ilusão de ser a origem, quando na verdade, seus dizeres são produzidos a partir de filiações teóricas e formações discursivas que regulam todo o seu discurso.

O discurso constante de que o professor é aquele para quem o instrumento está sendo destinado, evidencia o fato de que não é dada a autonomia para que o mesmo possa ocupar, de fato, a posição de pesquisador. Ao professor, não é permitido “dizer”, apenas, “fazer”, conforme as orientações dadas. O trabalho já foi preparado por pesquisadores legitimados pela instituição, no topo da pirâmide educacional do Estado.

No caso do Caderno “Se bem me lembro”, da OLPEF no gênero memórias literárias, os objetivos são apresentados em cada oficina a partir das estratégias propostas. De acordo Dolz (2016), autor do prefácio do caderno, “o projeto didático é importante devido a atual conjuntura da realidade escolar brasileira, em especial da escola pública, com seus baixos índices de aprendizagem”.

Podemos dizer, então, que o discurso deste instrumento linguístico se propõe a elevar os índices de aprendizagem na escola pública, pelo menos é isto que podemos ler nesse discurso.

Neste sentido analisamos o funcionamento do discurso e as condições de produção das propostas presentes no caderno do professor, a filiação teórico-metodológica dessa sequência didática com oficinas previamente definidas como modelo a ser seguidos e fazemos uma análise discursiva do resultado desse trabalho em cinco textos finalistas do gênero memórias literárias.

Começamos nossa análise pelo enunciado impresso já na capa do material que traz a inscrição: “Caderno do professor: orientações para a produção de textos”. Com este discurso injuntivo o professor já é interpelado, pois só precisa ler cuidadosamente o instrumento linguístico e seguir as orientações, o trabalho já está preparado. Seguindo nossa análise, a carta de abertura do manual do professor, edição 2016, traz um discurso autoritário conforme já vimos teoricamente em Orlandi;

Caro professor,

Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro... O MEC reconheceu no programa escrevendo o futuro a metodologia adequada para realizar a olimpíada, idealizado para fortalecer o processo de ensino aprendizagem no país...O tema para a produção de texto é “o lugar onde vivo”. O ponto de partida são entrevistas e conversas com a comunidade. Este caderno do professor propõe uma metodologia de ensino para a produção de textos pela perspectiva de gênero. Apresenta uma sequência didática que abordam os conhecimentos da língua Portuguesa previstas nos currículos escolares favorecendo os conhecimentos de competência de leitura e escrita. As atividades propostas concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade é fundamental a atuação e formação dos professores. O importante é que seus alunos cheguem ao final da sequência tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. E é você professor, quem pode proporcionar essa conquista. Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho! (OLPEF, 2016, p. 3).

A partir desta interpelação: “caro professor”, já se pressupõe uma ordem a ser cumprida e já se constrói um destinatário, ou seja, já tem uma imagem desse aluno a quem esse discurso se destina. De acordo com os recortes que seguem na carta de apresentação do instrumento linguístico, podemos analisar os discursos autoritários no qual, resta ao professor, cumprir fielmente, pois, ele será o responsável, caso algo saia do controle. “O importante é que seus alunos cheguem ao final da sequência tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado”. (OLPEF, 2016, p. 3). Neste recorte, podemos perceber as interpelações para o sujeito professor, em que o mesmo, tem a incumbência de fazer com que

os alunos se comuniquem com competência. Existe já um discurso pressuposto de um sujeito aluno que não seria capaz de se comunicar com competência sem este instrumento.

É importante salientar que não se trata de um instrumento qualquer, é um programa reconhecido pelo ministério da educação, que será “o pilar para oferecer um ensino de qualidade”, com uma metodologia reconhecida e institucionalizada. Por isso, que em nosso trabalho, estamos entendendo esse discurso como políticas de línguas instituídas pelo Estado.

O programa possui um ideal homogêneo⁶, aquele que será capaz de abarcar todas as realidades do país. “As atividades propostas concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade é fundamental a atuação e formação dos professores”. (OLPEF, 2016, p. 3). Neste recorte, podemos ver a unidade proposta para os textos, a interpelação ideológica nesta formação discursiva. Já se espera discursos ideais “de qualidade”, esse discurso já está funcionando a partir desta ideologia.

Na apresentação do instrumento linguístico, analisamos o enunciado inicial: “Neste caderno falamos diretamente com você, que está na sala e aula, “com a mão na massa”. Contudo, para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem, ou discutiram a escrita e seu ensino”. (Caderno do professor, 2016, p. 08).

Mais uma vez, podemos analisar o efeito de sentido na formulação de injunção⁷, de superioridade, “você que está com a mão na massa”; “contudo, conversamos com pessoas que pesquisam”. Neste sentido entendemos que o professor faz o trabalho metódico ditado por estudiosos que detêm o poder legítimo para dizer e pensar. Poder este, reconhecido pela instituição escolar que aqui é apresentado por meio de um discurso dos autores através do instrumento linguístico, de sua filiação teórica, que se constitui em políticas de línguas já instituídas pelo Estado.

Ainda na apresentação, Dolz (2016) fala sobre o termo *Olimpíada* que tem sua origem nos antigos jogos olímpicos, uma competição, em que se prestava homenagem aos deuses gregos em que os cidadãos treinavam durante anos para poderem participar e os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa-Escrevendo o Futuro, “imbuídos desses mesmos ideais desportivos, elaboraram um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrentes das dificuldades de ensino de leitura e escrita no Brasil”. (DOLZ, 2016, p.09).

⁶ O discurso deste instrumento (OLPEF) uniformiza o sujeito aluno, pois trata de forma generalizada, como um todo.

⁷ O termo injunção não está sendo empregado, neste trabalho, no sentido de obrigação, mas sim compreendido discursivamente, no sentido de interpelação, de constituição do sujeito.

Diante dos fundamentos das Olimpíadas apresentados por Dolz, podemos levar em conta o fato de que o programa tem suas origens baseadas nos princípios dos jogos olímpicos, que por si só, já traz a ideia de um treinamento exaustivo de técnicas, competição e atividades repetitivas até se chegar ao ideal, como sendo aquilo que o programa define como melhor resultado, reconhecido a partir das regras impostas, ou seja, o resultado de um leitor-autor ideal para este modelo. Diante desses princípios ideológicos, podemos analisar as relações de sentidos que há, entre as Olimpíadas Esportivas e a Olimpíada de Língua Portuguesa, pois ambas têm o sentido de competição, premiação, seleção dos melhores.

De acordo com Dolz, os principais objetivos da Olimpíada de Língua Portuguesa são:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da Língua Portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar; segundo procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita fornecendo aos professores material e ferramentas para as sequências didáticas-propostas no caderno; terceiro deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita em um projeto coletivo. (DOLZ, 2016, p. 9).

Diante dos objetivos do projeto, podemos observar que o mesmo é visto como um jogo, isto é, em um jogo com regras preestabelecidas em que os participantes têm a opção de participar, desde que concorde com os princípios apresentados. Porém o próprio aluno não tem o poder de decisão.

A secretaria de educação de cada município faz a adesão ao programa, em seguida, a escola, através da figura do diretor, enquanto gestor da unidade e por fim, o professor efetiva a sua inscrição. Este é o processo em que se dá esta prática para a realização desse projeto.

As representações imaginárias que são feitas sobre o ensino no Brasil, principalmente dos idealistas da olimpíada, são de que há um fracasso escolar decorrentes de dificuldades do ensino, um país em que o “iletrismo” é grande e só com a interferência de renomados pesquisadores seriam capazes de apresentar propostas salvadoras, através de atividades coletivas e homogêneas para todo o país.

As atividades propostas, ou podemos dizer impostas, visto que, para obter sucesso, tanto o professor quanto o aluno deverão cumprir todas as atividades rigorosamente para que seu dizer seja aceito e reconhecido como competente no gênero estudado, neste caso as memórias literárias. Aqui, o professor é que será responsabilizado por esta conquista ou pelo fracasso, caso o aluno não consiga se “comunicar com competência no gênero textual trabalhado”.

Nos três objetivos apresentados por DOLZ (2016), há um discurso que considera de forma geral, que o Brasil possui um fracasso escolar nas escolas públicas, que para melhorar a

escrita e leitura dos professores e alunos precisam participar deste projeto. A sequência final, assim como a inicial, é injuntiva, no sentido de poder institucionalizado: “Caro professor”! “Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho”! Nesse texto também podemos analisar o discurso autoritário, ou seja, aqui está tudo que o professor e os alunos precisam, basta fazer o trabalho conforme recomendado.

O discurso pedagógico, sendo um discurso institucionalizado, reflete as relações institucionais das quais faz parte. “Se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe”. (ORLANDI, 2011 p. 37).

O instrumento linguístico vem com um caráter supostamente mediador, porém o discurso que está inserido no mesmo não se apresenta assim. Na metodologia do projeto, o que interessa é saber manusear e ensinar toda a sequência didática, realizar todas as oficinas, saber responder às questões propostas dentro desse discurso, já preparado, onde a reflexão é substituída pelo automatismo, porque nessa perspectiva apresentada, saber é ser capaz de fazer o uso corretamente do instrumento linguístico e atender às ordens ditadas por ele. Caso o professor e o aluno saiam desta expectativa imposta, estarão excluídos do “jogo” que tem suas regras rígidas, apesar de aparecerem camufladas, pois o discurso não é transparente, ou seja, o dizer do aluno tem que se incluir na formação discursiva desse instrumento, caso isto não ocorra, o discurso do aluno não será reconhecido.

Ainda na apresentação do caderno, Dolz (2016) fala sobre o papel do professor como peça chave para que este projeto possa apresentar resultados positivos.

O papel do professor é indispensável nesse projeto. A apresentação da situação de comunicação, a formulação clara das instruções para a produção e a explicitação das tarefas escolares que terão de ser realizadas, antes de se redigir o texto para a Olimpíada, são condições essenciais para seu êxito. Entretanto, é mais importante ainda o trabalho de preparação para a produção durante a sequência didática por meio de uma série de oficinas e de atividades escolares, pretende-se que todos os alunos, ao participar delas, aperfeiçoe seu aprendizado, colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores[...] espera-se que, a partir das atividades das sequências didáticas, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita mais amplo. (DOLZ, 2016, p. 13).

É importante refletir sobre a forma como o Estado, por meio de suas instituições de ensino, através de suas políticas linguísticas, veem o professor em seus discursos.

Nosso trabalho não tem o foco direto na prática docente, mas no discurso do instrumento linguístico direcionado ao professor em sua prática onde ele é a figura fundamental para que esse discurso seja, de fato, materializado em sala de aula. Aqui, o professor é a peça principal desse jogo de poder, desta política linguística. Queremos dar ênfase, em nossa análise, não nos textos apresentados como exemplos do gênero literário, mas

à metodologia (o teórico) e ao discurso em que este instrumento é apresentado aos sujeitos professores e alunos.

No processo de ensino, podemos afirmar que há uma forma social de apropriação da linguagem em sua ilusão de que o sujeito é dono do seu dizer, que está na origem do seu discurso. Isso acontece por meio da ideologia e de seus meios materiais que vão definindo o que pode, ou deve ser dito para que este sujeito seja reconhecido socialmente e seu dizer possa ser legitimado pela instituição.

Bourdieu (1974), trata a escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe, mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. (ORLANDI, 2011, p.28).

Podemos, por meio da teoria que nos apropriamos para a análise deste trabalho, entender que essa transmissão de poder, através das instituições de ensino, não é neutra e nem transparente. Ela acontece de forma inconsciente, mecanizada, como no discurso do instrumento linguístico destinado ao professor que passa sob a ilusão da interpelação ideológica que está funcionando ao repassar e fazer de fato com que o projeto funcione.

No prefácio do caderno, Dolz apresenta também alguns “conselhos” aos professores durante as oficinas:

- 1.Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.
- 2.Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher atividades e para orientar as intervenções do professor;
- 3.Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade. (DOLZ, 2016, p. 15).

Nos “conselhos” apresentados por Dolz (2016), nos chamam a atenção o fato de que neles há um pré-construído de que o aluno, provavelmente tem uma capacidade muito reduzida e a noção de lacunas e erros para um estudante iniciante em um processo de aprendizagem seria algo a ser assinalado. No terceiro conselho, desenvolver a criatividade do aluno, “no que for possível”. Esta fala nos possibilita dizer que o autor sabe que o projeto não abre espaço para muitos outros dizeres e que, provavelmente, não dará conta de resolver todos os problemas de aprendizagem, não que nós acreditamos que a teoria da AD solucionaria esses problemas, este não é objetivo da Análise de Discurso, mas sim de compreender o funcionamento ideológico do discurso.

Quando dizemos que o discurso é uma prática política, esse discurso é aquele que está presente em todos os campos sociais. Porém, a escola é o lugar em que mais se manifestam e

se propagam as práticas políticas em que a língua é o meio de reprodução destas relações de poder do Estado, representados por meio da ideologia que está funcionando.

O discurso do instrumento linguístico produz a imagem do professor enquanto repetidor, imitador desse discurso, que ocupa esse lugar autorizado pelas instituições de ensino para reproduzi-lo, pois ele está inscrito nessas formações discursivas e ideológicas.

É notável, ao analisarmos teoricamente, nos discursos do instrumento linguístico, através de sua sequência didática com oficinas e atividades formuladas previamente, que essa prática didática vem de formações discursivas que acreditam nesta metodologia em que o exercício sequencial e repetitivo leva a memorização e ao conhecimento.

Na seção de introdução (do instrumento linguístico), é apresentado o tempo das oficinas e como as atividades devem ser organizadas com o seguinte texto:

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com os alunos, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que eles produzam no final. Aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material necessário para que sua turma faça o que foi proposto. Comece o quanto antes; assim, você terá mais tempo para desenvolver melhor “o cronograma de atividades”, o calendário que deverá ser afixado na sala dos professores e consultado regularmente. (OLPEF ML, 2016, p. 21).

Este texto traz a metodologia e os caminhos bem definidos que o professor precisa percorrer para conseguir chegar ao sucesso do projeto. Neste texto introdutório, podemos analisar a forma material das sequências injuntivas: verbos no imperativo, vocativo, entre outras, como: “é essencial que *você, professor, leia* todas as atividades antecipadamente; *aproprie-se* dos objetivos e estratégias de ensino, *providencie* o material necessário; *faça* o que foi proposto; o calendário que *deverá ser afixado* na sala dos professores e consultado regularmente”. Com essas expressões há interpelações ao sujeito professor pelo instrumento linguístico.

O professor, de posse do material, tem “liberdade” para conduzir suas aulas, porém sem fugir das sequências dadas, na verdade, o professor age sob efeitos ideológicos e inconscientes, tendo a ilusão de que tem sua autonomia, ao menos em parte, já que acredita que pode dar a sua contribuição.

No estudo da linguagem, sob a perspectiva da AD, podemos perceber a ilusão subjetiva que está refletida nas práticas de linguagem, onde o sujeito que produz a linguagem também está reproduzido nela, pensando ser a fonte única do seu discurso, quando na verdade, retoma um discurso já existente.

Esta ilusão de ser a fonte do sentido se desfaz quando atentamos que, para ter sentido qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que faz parte de uma formação ideológica.

Orlandi (2011, p. 28), define o discurso pedagógico como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

O fato de a escola estar vinculada a uma filiação discursiva e ideológica inserida em uma política de língua oficial é o que faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, em sua função que se instala por regulamentos, normas, regras já estabelecidas historicamente.

Em nossa análise, passamos a verificar os procedimentos adotados no instrumento linguístico “caderno do professor ML), no qual apresentaremos um breve panorama das oficinas que compõe a sequência didática.

O caderno do professor é composto por dezesseis oficinas, além da apresentação e introdução que já analisamos. Em todas as oficinas há algo em comum, a metodologia e os objetivos são apresentados e as sequências injuntivas estão presentes em todas elas, seguindo as mesmas formações discursivas e ideológicas, por esta razão, não iremos descrevê-las, mas analisar alguns recortes.

Na primeira oficina, são apresentados alguns textos de memórias literárias para leitura e exercícios de interpretação empírica dos textos. Em seguida, como atividades os alunos devem localizar, na comunidade pessoas, que nas próximas oficinas serão entrevistadas para a construção do futuro texto do gênero memórias literárias. Nesta oficina, o objetivo principal é: “compreender o que é memória e observar que as memórias podem ser registradas”. Também é apresentado o conceito de memória e memórias de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, referenciado no caderno:

Memória é “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembranças, reminiscência”. Memórias: “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obras literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular”. (OLPEF ML, 2016, p. 25).

As atividades, após a leitura dos textos são comuns em todas as oficinas. Questões como: qual o tema do texto? Quem são os personagens? Quem é o narrador? Quais foram os acontecimentos marcantes? Já vivenciaram situações parecidas? Perguntas como estas aparecem em todas as atividades.

De acordo com a metodologia adotada para a sequência didática, esta é a oficina fundamental, pois todas as outras vão retomar a estas atividades. Algumas atividades são

propostas aos alunos para que façam entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade. “Aqui o que interessa é que as lembranças sejam fortes e significativas para quem conta”. (OLPEF ML, 2016, p. 26).

De acordo com Pêcheux (1969), o discurso não pode ser visto como uma mera transmissão de informações, mas antes devemos considerá-lo como efeitos de sentido. Nestas atividades, os efeitos de sentidos produzidos são apenas os que estão inscritos nestas formações discursivas e ideológicas. Com as interpelações feitas pelo instrumento linguístico e posteriormente repassadas aos sujeitos alunos, tendo o sujeito professor como mediador desse discurso os outros sentidos possíveis passam a ser silenciados.

Na segunda oficina, há um plano de trabalho coletivo entre professor e alunos, onde são apresentados os objetivos deste trabalho:

Ler e analisar textos de memórias literárias; identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias da progressão e da articulação textual; preparar e fazer as entrevistas; selecionar e organizar as informações coletadas; produzir o texto individual; aprimorar o texto”. (OLPEF ML, 2016, p. 37).

Ao final desta etapa, espera-se que, concluído o trabalho, conforme as orientações do instrumento linguístico, o professor toma para si esta voz institucional, interioriza as ordens e passa a imagem ilusória de ser ele o dono do seu dizer, o senhor do seu discurso, o que na verdade é contraditório pois não há este espaço, o trabalho está pronto, até mesmo o questionário, nada pode faltar para não alterar o resultado final.

Para que possamos compreender, teoricamente nosso trabalho, é necessário trazermos o conceito de leitura em Análise de Discurso apresentados por autores desta teoria. De acordo com Pfeiffer (2000, p. 58). “A prática de leitura é uma prática de linguagem que é simbólica: sujeito e sentidos constituem-se juntos”. Desta perspectiva, “não é possível entender a leitura como decodificação mais ou menos eficiente de acordo com a capacidade do leitor: ler é uma prática de construção de sentidos e de sujeitos”.

Assim, é possível que o texto tenha diferentes compreensões a partir das condições de produção do sujeito, de suas formações discursivas e ideológicas, pois como afirma Fedatto (2009, p. 48), “o texto é formulação, é o lugar onde os gestos de interpretação tomam forma, se corporificam, relacionando sentidos, memórias, dizeres. A textualização é, portanto, condição para que haja significação e interpretação”.

A terceira oficina, tem como objetivos: “Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor; orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever”.

Aqui, são apresentados aos alunos três textos de gêneros diferentes, mas que se assemelham em alguns pontos: o diário, o relato histórico e memórias literárias. As atividades estão voltadas para que o aluno consiga identificar as características de cada texto, em que se assemelham e em que diferem.

As definições para cada gênero, apresentadas no instrumento linguístico são as seguintes:

Diário: Costuma ser elaborado como um registro íntimo; em sua origem, não se dirige a outras pessoas, o seu destinatário primeiro é o próprio autor. Nele, são registradas experiências vividas no presente.

Relato histórico: pode ser definido como uma narrativa que estabelece relações entre sujeitos, fatos e tempos históricos. O autor de um relato não se atém a narrativa de uma história.

Memórias literárias: geralmente são narrativas que tem como ponto de partida experiências vividas pelo autor, mas contadas da forma como são vistas no presente. (OLPEF ML, 2016, p. 44, 45)

Nesta perspectiva e linha de filiação teórico-metodológica do projeto, como o trabalho é de um tipo e não de outro, se faz necessário a distinção/diferença entre os textos, considerando que o sujeito aluno deverá, ao final das oficinas, produzir um tipo de texto e não outro, e isto deve ficar claro aos sujeitos envolvidos para que não haja deslizes de interpretação.

Na quarta oficina, os alunos deverão produzir o primeiro texto de memórias literárias. Neste momento, há uma intervenção direta do professor onde ele deverá explicar ao aluno que neste texto o autor deve se colocar no lugar do entrevistado para escrever as memórias em primeira pessoa, ou poderá apresentar inicialmente o entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos, também em primeira pessoa, ou ainda remeter ao relato do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. O instrumento linguístico traz a seguinte orientação ao professor: “Dê exemplo de cada uma das possibilidades. Em seguida chegue a um acordo com a turma de forma que todos adotem o mesmo encaminhamento”. (OLPEF ML, 2016, p. 48).

Com estas instruções/orientações, mais uma vez, podemos notar a homogeneização no discurso para as produções de textos, toda a turma deverá tomar o mesmo encaminhamento de escrita, o padrão ideal do projeto segue firme. Entrar em acordo, significa que todos deverão aceitar a mesma coisa, escrever do mesmo modo, unificando o discurso, ou seja, existe uma formação discursiva preparada que pertence a uma ideologia que está funcionando no sujeito professor e no sujeito aluno, porém este funcionamento ideológico não está evidente, o sujeito não sabe que está fazendo parte destas políticas linguísticas, pois para ele esse processo já é naturalizado pela língua.

O que podemos entender com esta oficina é que, àqueles que dizem ter o domínio da língua bem falada e bem escrita, que neste caso, está materializado no próprio instrumento linguístico por meio de autores, da escola, dos professores e do Estado com todas as relações de poder que isto implica é que há uma hierarquia de saber, exigindo-se do autor-aluno um discurso transparente, evidente e uno, enfim a boa leitura e escrita com os sentidos que o Estado, através de suas políticas linguísticas, quer dar ao trabalho do autor para que seu discurso tenha visibilidade.

Os sujeitos alunos e professores têm pouquíssimo espaço para seu dizer, já que o discurso vem determinado. Nesta situação, o professor é interpelado em todas as atividades por este instrumento linguístico e com o seu trabalho se esforça para reafirmar o desejo de tornar o discurso uno e linear, no qual a gramatização da língua é reforçada através deste instrumento tendo a necessidade de controlar o discurso neutralizando os possíveis deslizes de interpretação e sentidos.

De acordo com Lagazzi (2015, p. 241), “a hierarquia de saber entre professor e aluno é uma das determinações imaginárias mais naturalizadas na instituição escolar e na sala de aula”. A partir desta hierarquia, o autor-aluno, já tem seu texto modelado, mesmo antes de escrevê-lo. Se fosse em outras condições de produção, o aluno poderia interpretar de outra forma, permitir outros sentidos, porém ele não o faz porque precisa chegar a um acordo coletivo para seu texto.

A quinta oficina tem por objetivo, “explorar o plano global do texto de memórias literárias”. Esse plano global é apresentado como “início, meio e fim”. Como encaminhamento desta atividade o professor é orientado a dar as instruções: “Faça cópias do texto, recorte as cópias seguindo as linhas pontilhadas e distribua os textos entre os grupos. Peça aos alunos que identifiquem e monte o início, meio e fim”. (OLPEF ML, 2016, p. 48).

Podemos ver esta atividade, como em um jogo de quebra-cabeça. Uma atividade mecânica, a ele só é apresentado uma forma de organização do texto. Se houvesse outra possibilidade, ou se fosse dado ao aluno outras condições de produção, será que não teria outras formas de reorganizar o texto? Enfim, o aluno é direcionado a construir seu discurso com “o sentido do plano global” que o projeto já instituiu.

Neste exercício, podemos citar e nos apropriar dos estudos de Solange Galo (1989, p. 70), que diz: “o discurso escrito é, portanto, o discurso onde a função-autor é assumir a construção de um sentido, de um fecho, que produzirá um efeito de “fim” e de unicidade para o texto institucional constituído”. Podemos dizer que, dentro desta metodologia adotada pelo

projeto, a função-autor consiste na construção de um sentido organizado para que os sujeitos alunos interpretem da mesma forma.

Em nossa perspectiva de estudo em Análise de Discurso, podemos dizer que esse “fecho”, ou este encadeamento do texto, em outras condições de produção poderia permitir muitos outros sentidos. Nesta atividade, com esta formação discursiva e este efeito ideológico produzido pela instituição de ensino faz parecer que o discurso é transparente e único, enquanto sabemos que o discurso pode ser múltiplo.

De acordo com Galo (1989, p. 70), “a escola apresenta aos estudantes, o discurso escrito como modelar e uma forma como normativa. Desta forma, a escola está sempre legitimando esse discurso que possui um sentido único e desambiguizado”.

As oficinas seis a dez, trazem os mesmos encaminhamentos, têm como objetivos: “Perceber as diferentes características das descrições em textos de memórias literárias; observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual; analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual”. Nestas oficinas são apresentados aos alunos os recursos mais recorrentes nos textos como as figuras de linguagens, o neologismo, a comparação. Como atividade, é utilizado o recurso de mostrar como os textos podem ser “melhorados”. De acordo com o exemplo:

Fatos (exemplos de textos dos alunos)	Fragmentos do texto como o autor narrou os fatos (Manuel de Barros)
Os meninos corriam rapidamente pelo lugarejo.	“E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro”.
O apelido do meu avô era Lavrador de Pedras.	“Meu avô ganhou o desnome de Lavrador de Pedras”.
As pessoas que passavam por ali conversavam com meu avô.	“E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com meu avô”.

Caderno do professor- Memórias Literárias, 2016, p. 83.

Diante dos exemplos do quadro com as transformações dos textos, os alunos são estimulados a empregá-los em seus próprios textos. Como o tempo destinado às oficinas é muito curto, os alunos não conseguem assimilar esses conceitos de figuras de linguagem, neologismos, entre outros. Assim eles utilizam esses recursos através da repetição, cópia, paródia.

Neste modelo de ensino, o professor, na posição de sujeito, também é apagado em detrimento do instrumento linguístico que é de fato quem diz como deve ser feito. Assim, nem professor, nem alunos podem encontrar outros sentidos, passam apenas a condição de repetidores das sequências didáticas.

Nesta condição de produção em que os alunos são colocados, o professor controla e conduz as atividades para um caminho único e coletivo do dizer legalmente instituído eliminando todo e qualquer deslize de interpretação para que se chegue a uma falsa transparência da linguagem. Aqui, podemos dizer que o sujeito aluno não tem espaço para outras interpretações. A interpretação já está pronta, o modelo existe, só precisa ser reescrito com outras palavras, mas que reflita os mesmos sentidos, os sentidos ditos como ideais.

Segundo Lagazzi (2015, p. 241), “as repetições mnemônica e formal são as autorizadas no discurso pedagógico e é sempre o professor o responsável por legitimar a interpretação correta”. É importante salientar que nesta ideologia o discurso pedagógico é reafirmado pelo sujeito professor enquanto detentor do saber, mas também, os sujeitos alunos exigem do professor a autoridade e o saber para que possam sentir seguros ao reproduzir os discursos a eles impostos.

Nestes discursos, apresentados com estas atividades há um apagamento da posição do sujeito-autor, quando o aluno tem o seu texto “recheado” com outros dizeres que só os professores e os literatos possuem. Para que seu texto seja aceito, o aluno se submete às “correções” que são ditadas pelo instrumento linguístico. O sujeito aluno tem o seu dizer apagado, não sendo levado em consideração, seu discurso é modelado. A escola constrói um arquivo restrito coletivamente como se pudesse chegar a um consenso, a um sentido universal que é direcionado para o sentido que a escola pretende reafirmar para a manutenção do poder de Estado que está funcionando ideologicamente.

No momento em que o aluno tem o seu texto censurado, ele fica na obrigação de fazer uma repetição dos exercícios propostos e seu texto possa ser modelado, encaixado no dizer ideal de quem detém o poder da palavra final.

O saber legitimado e localizado no professor é o pré-construído que recorta a memória do dizer institucional constituindo uma posição de sujeito já determinada em uma formação discursiva. Conforme nos afirma Lagazzi (2015, p. 243), em um de seus trabalhos:

Na identificação com a hierarquia institucionalizada da autoridade imaginária de saber, os sujeitos em cena na prática docente ficam colados aos lugares institucionais do professor e do aluno, em oposição um ao outro, na evidência da transmissão hierarquizada de conteúdos estabilizados.

Passando a analisar o processo de funcionamento do discurso, nestas atividades, a imagem do sujeito aluno por parte do instrumento linguístico e seus encaminhamentos, é a de que os mesmos não possuem nenhum conhecimento sobre a produção de texto, não são capazes de compreender o gênero textual sem um modelo que os guie passo a passo, sendo repetido metodicamente para que possa ser reproduzido com eficiência. Nesse funcionamento não há espaço para que o discurso do aluno tenha outros significados e que o aluno enquanto sujeito se signifique para que os sentidos se historicizem e a língua, então, possa fazer sentido.

As atividades das oficinas são introduzidas como se os sujeitos alunos não tivessem nenhum conhecimento de leitura e escrita. Orlandi defende que não há um “grau zero” e nem muito menos um “grau dez”, pois não podemos medir o início do aprendizado dos alunos e nem determinar o ponto máximo dessa aprendizagem. “Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos”. (ORLANDI, 2012, p. 52).

Em nossa pesquisa, fizemos um recorte para a análise do discurso em seu funcionamento e materialidade histórica diante das condições de produção oferecidas na sequência didática do instrumento linguístico, que de acordo com o projeto tem como objetivo favorecer o desenvolvimento de competência de leitura e escrita dos alunos. Diante desta proposta, passamos a analisar teoricamente o que Orlandi nos diz sobre o discurso pedagógico e a leitura.

No discurso pedagógico tem como interlocutor um aluno, tipo virtual, ou seja, a imagem que se faz do aluno de tal idade, de tal classe, de tal curso, tal instituição. Diante do interlocutor real, o discurso é feito ou para reproduzi-lo (se ele se aproxima do virtual) ou para transformá-lo (se ele difere do leitor virtual, uma vez que a escola tende para a homogeneização. Como o discurso pedagógico em geral, como o caracterizamos é um discurso autoritário ele não leva em conta as condições de produção da leitura do aluno, fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que opere uma mudança nas condições de produção. O que em última instância, nos leva a dizer que o discurso pedagógico não dá importância a compreensão: ou o aluno já tem as condições favoráveis ou ele decora, repete, imita. Essa é a qualidade de sua identidade de leitor, ou seja, é assim que o aluno se coloca no lugar de interlocutor desejado. Quer dizer, mesmo na perspectiva pedagógica que se faz em relação a um aluno-padrão, não se usam estratégias discursivas capazes de modificar as condições de produção de leitura do aluno para que ele chegue a se aproximar desse aluno-padrão. (ORLANDI, 2011, p.187).

A oficina onze tem o objetivo de planejar a realização da entrevista que será realizada pelos alunos com as orientações do professor. Para esta atividade, será elaborado um questionário para ser apresentado às pessoas entrevistadas juntamente com uma relação de temas que podem despertar as lembranças. As sugestões são: modos de viver do passado, brincadeiras da época, transformações físicas da comunidade, origem da comunidade, antigos

lugares de trabalho, profissões que desapareceram, eventos marcantes. “Coloque os temas na lousa e peça aos alunos que escolham um ou mais”. (OLPEF ML, 2016, p. 106).

Nesta proposta, o sujeito entrevistado é interpelado por um questionário que não é neutro, está inscrito em uma formação discursiva e ideológica, o sujeito entrevistado não tem liberdade para falar de suas memórias de forma autônoma. O sujeito aluno, na função-entrevistador faz o papel do historiador, onde os tipos de textos (gêneros textuais) começam a se confundir, pois o aluno teria já investigado fatos ocorridos na região e procuraria suas testemunhas para fazer o relato daquilo que interessa ao projeto enquanto que nas memórias literárias o autor poderia contar espontaneamente aquilo que quisessem ou achasse importante. O que parece é que, desta metodologia, resulta um relato histórico de uma região ou de pessoas com uma “pincelada” de poesia que o aluno na função de “autor” coloca depois para ajustar o texto ao modelo exigido pelo concurso.

Entendemos que, a partir de temas pré-selecionados e ditados ao entrevistado já induz a um discurso, mediante o conjunto de formulações discursivas e ideológicas que conduz o sujeito a percorrer o caminho num jogo entre as posições enunciadas que interpelam o sujeito, onde o mesmo, deverá escolher um dos temas sugeridos, neste caso não há imparcialidade já que o sujeito aluno estimula as respostas.

Esta injunção discursiva, instala-se em uma memória de significação em que o sujeito já tem um direcionamento determinado por este discurso apresentado pelo instrumento linguístico, o que infere um efeito de sentido nas respostas, aquele que já é o objetivo da atividade.

A entrevista é organizada por meio de um questionário:

Como era esse lugar naquele tempo? O senhor percebe semelhança com o que ele é hoje? O senhor pode falar um pouco mais das brincadeiras, dos costumes? “Deixe que o entrevistado fale, associe lembranças. Ajude-o, com perguntas a enriquecer o relato”. “Durante a entrevista, você, professor, deve ficar atento para intervir, se for necessário. Por exemplo se o entrevistado fugir um pouco do tema”. (OLPEF ML, 2016, p. 108).

Após ser definidos os temas, ainda há a injunção por meio de um questionário, em que, nesta situação o sujeito que será entrevistado fica limitado a responder exatamente o que lhe é proposto, já que é a partir do tema, ou somente a partir dele é que este questionário será formulado. Nesse processo, ainda há a intervenção do professor no caso de o entrevistado “fugir” do tema proposto.

O sujeito entrevistado se torna refém desta relação discursiva, o professor, vai intervir em qualquer situação que possa trazer outra possibilidade de sentido, o sujeito entrevistado, só tem acesso aos temas e questões que devem ser respondidas. A forma com que esta situação é

posta ao sujeito entrevistado modela esse sujeito em uma posição pré-determinada, na qual ele é interpelado a falar sob a formação discursiva do instrumento linguístico.

As oficinas doze a quinze têm segmentos semelhantes. Um dos objetivos é: analisar juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização). Como já pudemos analisar em outras oficinas, as palavras que orientam o discurso do professor são as mesmas, nas quais o professor ocupa, enquanto função enunciativa, a posição determinada pela ordem do discurso pedagógico da sequência didática. Esta, por sua vez, é produto de um discurso instituído por uma política linguística.

Esta atividade inicia com a definição de retextualização:

A produção de um novo texto, com base em um já existente, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Por isso nessa atividade, devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Quando a retextualização requer a passagem do texto oral para o escrito, envolve estratégias de eliminação, interseção, substituição, seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação. (OLPEF ML, 2016, p. 112).

A partir desta definição, os alunos passam a fazer as atividades de retextualização. Pela maneira como são moldadas as atividades nesta sequência até aqui apresentadas, podemos perceber as diversas formas em que os sujeitos foram interpelados pela insistência desse método repetitivo que imprime um discurso para o aluno e para o professor a fim de se adequar ao discurso institucional, ou seja, existem em toda a sequência didática formas que regem o dizer e os efeitos de sentidos que se deseja produzir e fazer circular discursos, cujo poder está na sedimentação de sentidos que são repetidos e reproduzidos pelas formações discursivas e ideológicas que permeiam este discurso.

Pfeiffer (1995, p. 44), afirma que “o nosso sujeito-autor está vinculado ao sujeito de direito que tem responsabilidade sobre o que diz, mas ao mesmo tempo, tem o dever de dizer o esperado. Nós homogeneizamos continuamente o sujeito escolar”.

O aluno-autor, está submetido a uma sujeição de uma determinação, é responsabilizado por este dizer institucional que deve ser bem feito para que tenha reconhecimento. Nesta situação, podemos perceber a forma ilusória que o sujeito tem de estar na origem do seu dizer. O sujeito aluno é manipulado de forma sutil, e acredita, apesar de tudo, estar na origem do seu discurso.

Com este tipo de exercício proposto, achamos relevante trazer as contribuições de Pfeiffer (1995, p. 29), que fala sobre o funcionamento do discurso escolar:

Não se coloca, normalmente, que o problema de um texto que “não funciona” provenha do fato de que os sentidos que lá estão não pertencem à produção do

sujeito-autor, eles não lhe fazem sentido. O problema está, frequentemente, na falta de técnica do sujeito para bem utilizar a sua linguagem e na falta de vivência no mundo para dizer a verdade sobre este. Mitifica-se assim, como nos séculos passados em que tínhamos um sujeito religioso, o sentido e a linguagem. A língua já não é mais divina, mas funciona como tal.

Assim, podemos analisar que neste projeto de leitura e produção de texto, existem várias relações de forças que entram em jogo. O instrumento linguístico, por meio do seu discurso e poder instituído pelo Estado produz efeitos nos sujeitos a ponto de lhes não abrir espaço para a posição de autor. A autoria, neste trabalho, está estreitamente ligada a repetição formal baseado em textos/modelos, tendo um, como o texto ideal.

O trabalho do professor, neste projeto, está sempre preso a uma ideologia e ao instrumento linguístico. Vejamos o que Orlandi (2012, p.57) nos diz sobre o professor e o livro didático:

Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto à mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado.

Podemos perceber o funcionamento do discurso neste processo de ensino que coloca o aluno na posição de um sujeito que precisa transformar o seu texto de acordo com o modelo, onde o sujeito professor é quem dará a palavra final e o aluno precisa provar que é capaz de enquadrar seu dizer neste modelo. Desde o início da vida escolar, o aluno já entra em um mesmo funcionamento que exige esta adequação a algo pronto e que lhe é exigido a repetição formal no qual não abre espaços interpretativos.

Conforme Pfeiffer (1995, p. 44), com a qual concordamos, na escola o funcionamento do discurso é modulado. “O objeto a ser analisado pelo aluno, apresenta-se já pronto, esperando apenas o devido e correto descrever do aluno para que esse seja aprovado com excelência”.

Oficina dezesseis, “últimos retoques”. Objetivo: “fazer uma revisão e o aprimoramento do texto produzido nas oficinas anteriores”. Nesta última atividade proposta, o professor fará juntamente com os alunos a revisão do texto. As atividades são as seguintes:

Explique aos alunos que você vai transcrever na lousa um texto de memórias literárias escrito por um deles. Desafie-os a pensar junto com você em como melhorá-lo. Quais as sugestões você daria a quem o escreveu? O que fazer para que fique mais cativante?

Divida a lousa. Do lado esquerdo, copie o texto; no lado direito as sugestões dos alunos. Usando comentários como apoio, vá fazendo perguntas aos alunos, ajudando a turma a perceber os problemas. Quando encontrarem juntos a melhor forma para resolver as questões apontadas, reescreva o texto, incluindo as sugestões do lado direito da lousa;

No final, peça aos alunos que comparem os dois textos e mostre-lhes como um texto pode ganhar em qualidade depois de ser revisto. (OLPEF ML, 2016, p. 143).

Para deixar mais claro, como deverá ser conduzida esta atividade, o instrumento linguístico traz um exemplo desta revisão feita por um professor no texto de um aluno finalista de uma edição anterior:

Texto original

Dona Dulce tem 74 anos. Nasceu e cresceu em Marilândia, numa época mais tranquila. Ela me contou que desde que nasceu até hoje Marilândia mudou bastante.

Comentários:

O texto está em terceira pessoa. A proposta é produzir um texto em primeira pessoa, pois trata-se das “memórias” do entrevistado.

Sugestões de aprimoramento:

Nasci e cresci em Marilândia, numa época bem mais tranquila. Desde que nasci. Há 74 anos, até hoje a cidade mudou bastante. (OLPEF ML, 2016, p. 144 e 145).

Com esta oficina, conclui-se os trabalhos da sequência didática, é neste momento que o professor, juntamente com a equipe pedagógica da escola, fará a escolha do melhor texto que irá representar a escola na seletiva municipal. Então, ao final das oficinas o professor está com sua missão cumprida, poderá voltar as atividades diárias de suas aulas e só resta esperar o resultado (seletiva municipal, regional e nacional), para então ter seu trabalho árduo reconhecido pelas instituições e pelo sistema de ensino.

A escola, diante deste modelo de ensino, mostra a sua forma de interpelação que se constitui como modelo válido, institucionalizado, aquela que tem o poder e autoridade. Ela atua de forma legítima através de seu discurso autorizado, um discurso que transmite informações, na ilusão de que é a fonte do saber, a qual possui a sua credibilidade enquanto saber científico. Pfeiffer (1995, p. 29) postula que:

Os diferentes exercícios pedagógicos refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo. Porém, estes significam diferentes modos de relacionamento entre sujeito e texto, sujeito e signo, sujeito e letra. E não diferentes modos de relação com o “saber”. O saber continua mitificado, seja sob a forma do divino, seja sob a forma da razão/lógica.

Desta forma, esta mitificação do saber ainda persiste com a ideia da normatização da língua que nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua no processo de escolarização e do reconhecimento desse saber institucionalizado da língua instrumentalizada.

Pfeiffer (2000, p. 28), afirma que: “A língua normatizada não é da ordem do ‘ser’, mas do ‘deve ser’ filiado a uma ideia de igualdade não só nacional, que permite construir a ideia de nação, mas também de igualdade cidadã”.

No processo de escolarização, temos o funcionamento do discurso pedagógico, que conforme Furlan e Megid (2009, p. 12), esse discurso:

[...] está sempre sujeito à língua e, portanto, também a uma história e a uma ideologia, não podemos pensar o professor como uma posição neutra. Nos enunciados que circulam na escola, há sempre filiações histórico-ideológicas que são feitas para que os efeitos de sentido possam ser produzidos.

A escola tem como objetivo a normatização cognitiva e informacional. É o espaço em que o sujeito precisa estar inserido no sistema ideológico para que seu dizer passe a ser reconhecido na medida em que interioriza e toma posse desse saber de forma legítima e seu discurso passe a ser reconhecido. O sujeito do discurso pretende ser único, dono do seu dizer. “O processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado; não vemos senão as aparências externas e as consequências”. (HENRY, 2014, p.26).

Este processo se situa em um mesmo movimento, ao mesmo tempo realizado e “mascarado”, e o papel que nele desempenha a linguagem, onde precisamos renunciar a concepção de linguagem apenas como instrumento de comunicação. Rompendo com esta concepção instrumental da linguagem que passamos a analisar além das evidências ou seja, analisar o discurso através de sua materialidade.

Segundo Orlandi (2011, p. 29), “caracterizando o discurso pedagógico pudemos observar que tal qual ele se mostra, atualmente em uma formação social, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo sem nenhuma neutralidade”.

Por meio das evidências, o sujeito percebe a realidade como sistema de significação percebidas, reconhecidas e identificadas. Segundo Orlandi (1999, p. 96), “isso se dá de tal forma que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real do interdiscurso, pelo mesmo modo com que ele funciona”.

Como transmissor de informação, o discurso pedagógico caracteriza essa informação sob o estabelecimento da cientificidade através da metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor que fixam-se as definições e excluem os fatos, são sequências didáticas elaboradas em outros discursos através de enunciados implícitos nos quais o professor não se dá conta de que, na verdade, está reproduzindo um discurso preexistente, porém ele apresenta aos alunos como a origem do seu discurso em sala de aula, neste caso a citação dos discursos são ocultadas no processo de reprodução discursiva através de definições fixas e encadeamentos de sequências automatizadas

O professor trabalha com a metodologia, na qual este ou aquele conhecimento é necessário para todo o grupo, onde o conceito de unidade dá lugar ao da *homogeneidade* e com ele faz a parte ser o todo, universaliza o ensino, que atribui estatuto de necessidade para todos.

De acordo com Orlandi (2011, p. 31), na caracterização do discurso pedagógico, por parte do aluno “há aceitação e exploração dessas representações que fixam o professor como

autoridade e a imagem do aluno que se apresenta o papel tutelado. Desenvolve-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce”.

No processo em que a escola está inserida, há uma seleção que define quem faz parte e quem não faz, aquele que está em condições de se apropriar do discurso e aquele que não está. Isto pode ser percebido no instrumento linguístico que analisamos, onde neste jogo, apenas um “ganha”, um aluno estará apto para representar sua escola, como aquele que conseguiu atingir o objetivo do jogo, enquanto que os outros não foram selecionados por não terem se apropriado, adequadamente, do discurso a eles impostos como condição para participar.

Orlandi, ao falar sobre a tipologia de discursos pedagógicos: o autoritário, o lúdico e o polêmico, afirma que:

A tipologia deriva das condições sobre a enunciação, ou seja, da interação entre locutor e ouvinte, sua relação com o objeto do discurso, e através dele. Um critério importante para o reconhecimento desses tipos é o da *reversibilidade*, isto é, a troca de papéis entre locutor e ouvinte: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade, o lúdico vive dela e no polêmico a reversibilidade se dá sob condições. (ORLANDI, 2011, p. 131).

Orlandi, também nos apresenta o funcionamento do discurso pedagógico:

A questão que se constituiria na estratégia básica do DP deveria ser pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso, que, no DP, aparece como *algo que se deve saber*. Entretanto parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido podemos dizer que A ensina B = A influencia B. A estratégia básica das questões adquire a forma imperativa, isto é, as questões são questões obrigativas (parentes das perguntas retóricas). Exemplo: exercícios, provas cuja formulação é “Responda...”. São questões diretas que se dá o nome de objetivas. (ORLANDI, 2011, p.16).

Diante do instrumento linguístico que analisamos (caderno do professor ML), pode-se dizer que o discurso apresentado na carta inicial ao professor traz este ideal de que o professor, de posse do instrumento de ensino, passa a ser o detentor do discurso a fim de que possa conduzir/orientar o aluno para realizar as atividades propostas nas oficinas. De acordo com Orlandi o sistema de ensino autoriza o discurso do professor como voz mediadora:

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se fez essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. (ORLANDI, 2011, p.31).

Segundo Orlandi, ensinar é mais do que informar, explicar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*. Segundo a autora podemos caracterizar a inculcação através de vários fatores próprios ao discurso e que fazem parte da ordem social em que vivemos.

1. *A quebra de leis do discurso tais como as enunciadas por O. Ducrot (1972): o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade.*
 - 1.1 A lei da informatividade diz que: se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta.
 - 1.2 Lei do interesse: lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem se não daquilo que possa interessar-lhe.
 - 1.3 Lei da utilidade: lei “psicológica” segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo. Em virtude dessa concepção utilitarista da linguagem considera-se razoável indagar, para cada ato de fala, os motivos que poderiam tê-lo suscitado. (ORLANDI, 2011, p. 17 ,18)

No funcionamento linguístico, além dessas leis válidas, há uma regulamentação para cada categoria de atos de fala. Para emitir ordens determina-se uma certa relação hierárquica entre quem dá a ordem e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições em que o direito de interrogar só é exercido por uma autoridade, a qual converte-se em poder de dar ordens.

Mantida a regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar - uma vez que o professor é uma autoridade na sala de aula e não só mantém, como serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia -, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada *motivação* no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razão de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc. (ORLANDI, 2011, p.18).

Podemos analisar, em nossa pesquisa, que uma sentença dita por um especialista da linguagem, inserida em uma formação discursiva e ideológica institucionaliza e legitimada pelo poder, significa de modo diferente, que a mesma sentença dita por um professor, que nesta situação está no papel de repetição desse discurso, porém mantendo as formações discursivas e ideológicas institucionais.

Para falarmos de um discurso pedagógico, consideramos importante falar teoricamente do conceito de funcionamento discursivo apresentado por Orlandi, e o que nos interessa é a sua dimensão histórica e seu funcionamento social. Para nossa análise, estamos interessados no processo discursivo (caminho percorrido) e não apenas no produto (texto).

Um tipo de discurso resulta do funcionamento discursivo, sendo que este último definido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Observando sempre que esse “determinado” não se refere nem ao número, nem a presença física, ou a situação objetiva dos interlocutores como pode ser descrita pela sociologia. Trata-se das formações imaginárias de representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso. (PÊCHEUX, 1969, apud ORLANDI, 2011, p. 153).

Diante de nossa análise, podemos perceber a presença do discurso autoritário que Orlandi, (2011, p. 154) define como sendo; “aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento no comando”.

Conforme Orlandi (2011), “o discurso autoritário é o da paráfrase (a permanência do discurso único ainda que nas diferentes formas)”. Diante deste conceito, é o que podemos analisar na sequência didática proposta no instrumento linguístico, enquanto metodologia do trabalho do professor, o mesmo discurso deve ser repetido, mesmo que de forma minimamente diferente, mas sem fugir da ideologia a qual está inserido.

Sob a égide do discurso autoritário - se desarticula o característico da interlocução que é a articulação locutor-ouvinte, assim como se rompem as outras articulações que daí decorrem e que se organizam sob a forma de dicotomias. No interior dessas dicotomias, se passa o olhar através de um dos seus polos - o do eu locutor, o da produção, da intenção, o do percurso psíquico, o da representação, etc. colocando como fundamental. Primeiro se dicotomiza e depois se iguala tudo através de um dos lados. Dessa forma o parcial se absolutiza. E a forma do discurso autoritário passa a ser a forma da linguagem em geral. Consequentemente, essa linguística, que assim se faz, tende a privilegiar a função referencial, a informação, a paráfrase. (ORLANDI, 2011, p.157).

Como estratégia de leitura, é necessário levar em consideração o tipo de discurso, não de forma estanque, mas na sua relação com o funcionamento do discurso. Levar em consideração o exterior da linguagem diante dos fatores que constituem as condições de significação para o leitor, onde entra a capacidade de reconhecer os tipos de discursos e estabelecer um sentido e não outros para a significação do texto em análise.

Os diferentes níveis de sujeitos e esses diferentes tipos de discurso é que vão determinar, entre outras coisas, o grau de relação entre o que chamamos de leitura parafrástica que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor e leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. (ORLANDI, 2011, p. 200).

Em nossa análise, podemos observar que a leitura feita com maior ênfase tanto pelo professor como pelos alunos é a leitura parafrástica, pois não é dada ao leitor a permissão de outros sentidos, senão aqueles que as instituições envolvidas desejam que sejam apreendidos, repetidos e imitados para que se tenham êxito no processo de produção de leitura dos textos.

De acordo com Orlandi (2011, p. 202), “a leitura parafrástica coloca menos do conhecimento extratexto (conhecimento de mundo, do jogo de poder, de outros textos, etc.) do que a leitura polissêmica”.

Um limite sempre difícil de ser estabelecido para o leitor é o que separa o dito do não dito que se constitui no processo discursivo, onde pode se considerar o exterior da linguagem

que abrange mais que os fatores imediatos, da evidência. É isso que permite que um leitor, em uma determinada época faça uma leitura e outro em outro tempo, diante de outras formações discursivas sociais façam leituras diferentes de um mesmo texto.

Orlandi também traz para a discussão a questão de que a leitura deve ter na escola a função de trabalho intelectual, porém o que se verifica com frequência é o fato que ela chama de “pedagogismo” que, para a autora, é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio histórico mais amplo: para resolver questões da leitura se propõe técnicas para que se dê conta, em pouco tempo. Em nossa análise, podemos perceber, que isto de fato, é o que ocorre neste processo de ensino que o instrumento linguístico propõe, desvinculando-se o caráter histórico-social da leitura para preocupar-se com técnicas, com o imediato, o que teria um fim em si mesmo.

Neste trabalho, fizemos uma reflexão sobre as políticas linguísticas nas práticas discursivas do instrumento (caderno do professor ML), institucionalizado pelo Estado e analisamos de modo particular, a relação da escola, enquanto lugar de leitura e produção de texto do aluno leitor e autor que diante de nossas reflexões, no curso de nossa análise, pudemos perceber que só existe dentro desta metodologia de ensino aqui apresentada, um espaço reservado para um “leitor-autor ideal”, aquele em que o Estado instituiu e define como o melhor “lugar” onde o dizer fecha-se num espaço previamente determinado com fronteiras que não permite a ultrapassagem. Onde o sujeito, aluno-leitor é interpelado por um efeito ideológico institucional que restringe o leitor-autor apenas ao sentido pronto do texto, como imitador dos discursos já preparados.

5.2 Análise dos textos finalistas: OLPEF Memórias Literárias 2016

Os textos finalistas da OLPEF ML são o resultado do trabalho realizado durante as oficinas apresentadas no instrumento linguístico (caderno do professor), após uma seletiva feita entre os “melhores” textos por escola, depois por município, por região e finalmente a escolha dos “melhores” textos a nível nacional, chega-se ao final da OLPEF com 38 (trinta e oito) textos finalistas do gênero de memórias literárias. Analisamos cinco textos de alunos finalistas em sua materialidade discursiva, onde pudemos constatar nossa hipótese inicial: de que os textos finalistas refletem as injunções das sequências didáticas, os textos tornam-se respostas às perguntas feitas nas entrevistas, onde o sujeito aluno toma, praticamente, uma posição de historiador em busca de relatos que interessam à instituição, ou seja, à escola.

Para esta análise, selecionamos cinco textos, sendo um proveniente de cada uma das regiões brasileiras. Pudemos analisar que nesse modelo de ensino, do instrumento linguístico, o que temos são textos com seguimentos muito semelhantes em todo o país. Diante desta constatação, a opção (analisar um texto por região), se deve ao fato das análises que fizemos do material da olimpíada quando mostramos, através do instrumento linguístico, que as sequências didáticas universalizam o ensino sem levar em conta as condições de produção de cada região. No entanto, não estamos falando sobre as diversidades culturais, mas consideramos que as condições de produção desses textos estão pautadas na universalização discursiva por meio do instrumento linguístico.

Apresentaremos recortes de cinco textos da edição 2016, do gênero⁸ textual, memórias literárias, nomenclatura dada pelo concurso. Em Análise de discurso, percebemos o gênero textual como regularidade, que define que o texto seja de uma forma e não de outra. Os textos que constituem parte do *corpus* de nossa pesquisa são de âmbito nacional e foram selecionados, tendo em vista a pergunta norteadora do nosso trabalho, com o propósito de analisar o funcionamento do discurso na função-autor em sua posição sujeito.

Texto 01

Dessa mesma forma, aconteceu com nossas casas que, aos poucos, foram sumindo. Subimos no alto do morro e as vimos desaparecer lentamente, e um choro inundou de esperança nossos corações. Tudo foi invadido pelas águas do rio Uruguai, porém as torres da igreja se mantiveram fortes, travando uma dura batalha contra a inundação. Hoje, são as únicas lembranças concretas, que de certa forma, contam a história e testemunham que ali já existiu uma cidade...

Tudo isso paira na memória de quem sentiu na pele essa mudança, e são as fotos, que aliviam nossa dor e preenchem nosso coração. “Itá, onde eu estiver, estarei contigo, inundado pela saudade que tu me deixaste”. (Memórias inundadas no passado-Itá-SC - OLPEF ML, 2016, p.70).

Neste texto, podemos perceber as injunções que remetem aos exercícios das sequências didáticas. A forma de iniciar os textos com as perguntas da entrevista e os temas sugeridos apresentados na oficina 11: modos de viver do passado; transformações físicas da comunidade; eventos marcantes. Estão presentes também os elementos comparativos entre presente e passado, as figuras de linguagem sugeridas na retextualização e a forma de concluir o texto que traz para o tempo presente sendo comparado com o fato relatado nas lembranças do passado como nas mudanças ambientais e fatos marcantes. Percebemos uma modulação ao instrumento linguístico ao qual possui uma formação discursiva determinada.

⁸ É importante ressaltar que na perspectiva de Análise de Discurso da linha de Pêcheux, não trabalhamos com a noção de gênero, tal qual é encontrada nos trabalhos de Bakhtin que, como já vimos, constituem a referência principal deste instrumento linguístico.

Como já mencionamos, em outros momentos de nossa análise, o que nos interessa não é o texto empírico, mas o processo de produção do texto em sua materialidade histórica. Assim, para compreender o funcionamento discursivo que constitui o dizer do sujeito aluno, é relevante trazermos os conceitos e contribuições de Pêcheux e Orlandi:

O discurso é conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, enquanto sequência sintaticamente correta. E isto se dá não em abstrato, mas como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva da estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada. (PÊCHEUX, 1969). (ORLANDI, 2011, p. 194).

A relação com a exterioridade da linguagem mostra o texto em sua *incompletude*. Aqui entendida pelo fato de o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis em que há em uma determinada formação discursiva que é determinada pelo social, onde o texto não se constitui apenas de informação a ser preenchidas, mas é um processo de significação, lugar de sentidos.

Texto 02

Da minha cozinha, ouço o vento soprar forte como se entoasse uma canção de filme de terror. Dirijo-me até a janela e percebo que o azul do céu desaparecera; pequenas fagulhas negras começam a cair. Bem distante, misturando-se à poeira e à fuligem escura, vem à minha mente a imagem de uma carroça...
Lembrei-me do dia em que viemos morar em Sertãozinho. Era o ano de 1957. Saímos da vizinha cidade de Ribeirão Preto rumo à Terra Nova. Em cada “clop-clop” do cavalo. Cada história tão gostosa que faz a gente sorrir, sonhar, viajar...
Hoje tudo mudou. A cidade cresceu. Casas, comércio, indústrias, metalúrgicas ocuparam o lugar das matas, expulsando seus antigos moradores, os lagartos verdes; nome de santo o bairro ganhou: São João. O município se transformou numa potência produtora de açúcar e álcool; as mãos calejadas dos boias-frias foram trocadas pelas grandes máquinas no corte da cana. E eu não tenho mais meus pais, nem o pé de manga, nem a Leninha, nem a Ester[...]. Muito menos as brincadeiras. Mas tenho um segredo: guardei todas as minhas histórias e as do povo da cana naquele mundo mágico dos canaviais[...] a esperança de uma vida melhor. (Doce sabor de Terra Nova- Sertãozinho- SP-OLPEF ML, 2016, p.96).

No texto dois, pudemos observar que o mesmo é estruturado discursivamente de forma semelhante ao texto um. Há uma retomada dos exercícios das oficinas através de comparações de textos literários com os relatos feitos nas entrevistas, nos quais foram explorados a descrição nos textos lidos e como atividades propostas, os alunos fizeram descrições de lugares, pessoas e objetos que conhecem, também percebemos as marcas discursivas da retextualização (atividade da sequência didática) e o emprego de expressões semelhantes aos discursos ditos nas oficinas, mantendo as mesmas formações discursivas e ideológicas.

Na perspectiva da Análise de Discurso, precisamos ir além das evidências, o discurso não é transparente e também não é neutro. Podemos perceber que as interpelações do

instrumento linguístico estão funcionando nos textos que estamos analisando, pois, os mesmos já estão inscritos em determinadas formações discursivas.

Desta forma, os sentidos que estão sendo reproduzidos nos textos, são aqueles em que o próprio processo de construção do saber instituído pelo Estado através de sua ideologia quer reforçar.

Fragoso (2006, p. 67) nos diz que, “é necessário compreender as discursividades literárias enquanto efeitos de sentido e, por esta via de reflexão, observar as condições de produção próprias de cada uma destas discursividades para descrever os novos sentidos que estão irrompendo”.

Texto 03

No vaivém do balançar da minha rede fito um olhar de quem já viveu muito nessa vida, resgato lembranças de Terra Nova quando aqui ainda era uma comunidade pacata. As casas se aglomeravam conforme os filhos se casavam. Aos poucos crescia e florescia no seio da Floresta Amazônica.

O melhor de tudo era que depois íamos brincar de roda, manja, pular na água e tomar banho de chuva. Eu achava aquilo a melhor coisa do mundo!

Porém, no meu coração também moram lembranças sombrias. As dores conspiraram contra a minha paz de espírito. Levei uma ferrada de arraia, quando estava carregando água da beira do Rio Amazonas. Pense numa dor! Naquele tempo não existia farmácias próximas. O nosso doutor era o papai que corria logo com a copaíba, um óleo curativo que tirava na mata. Se levássemos um corte de faca, copaíba. Se furássemos o pé no prego, copaíba. Era um remédio único e certo, mas doía mais que a ferrada da arraia! Que agonia! [...]

Atualmente resta-me o amor de meus filhos, netos e amigos da roda da farinhada, atividade que ainda existe. Gosto muito de trabalhar, porque me distrai. Observo o quanto a vida mudou por aqui. A canoa foi substituída por motor de popa, as bicicletas, por motocicletas que correm pelos caminhos entregando pão, e até o micro-ônibus já deu o ar da graça.

As brincadeiras antigas estão sendo abandonadas! E os jovens já não querem estudar, porque o Facebook e a caça ao Pokémon é a bola da vez!

(Se não fosse a copaíba...- Careiro da Várzea-AM - OLPEF ML, 2016, p. 98).

Neste texto, pudemos analisar as recomendações/orientações das oficinas. Faz, especialmente, uma retomada aos exercícios da oficina sete, cujo objetivo é “Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual”. Assim, ao concluir o texto faz comparações entre passado e presente, lembranças das brincadeiras que já não existem e a modernidade. “As brincadeiras antigas estão sendo abandonadas! E os jovens já não querem estudar, porque o Facebook e a caça ao Pokémon é a bola da vez”! Notamos que o texto foi escrito conforme as orientações do instrumento linguístico e provavelmente, instruídos pelo professor que conduziu as atividades. Silva (1998), afirma que, ao longo da história social do homem, a leitura sempre foi objeto de controle dos grupos dominantes, da política e da ideologia, onde a autora postula:

Não se deve deixar o leitor entregue às palavras, que é, aliás, a relação necessária e, às vezes, suficiente para que a aprendizagem da leitura aconteça”. Em uma

sociedade letrada está-se, sempre, trabalhando para conter o que há de descontínuo, de violento, de desordem, de acaso, de perigoso[...] na escrita. Ela está disponível para todos, mas não cessa de ser organizada, protegida, cerceada. (SILVA, 1998, p.180).

Podemos compreender, nas palavras da autora, com a qual concordamos, que a escrita e consequentemente todo o processo de leitura e produção textual discursiva está disponível a todos, porém a sociedade capitalista por meio de suas relações de forças está sempre no domínio para dar continuidade e manter o processo ideológico funcionando.

Texto 04

Das brincadeiras guardadas na minha casinha de lembranças, ainda faço de conta que arrumo uma realidade onde meninas e meninos viram pai, mãe, avós... inventando a própria vida tranquila da cidade de Itaeté. Na terra do Poço Encantado, minha memória ainda se encanta com o poço de lembranças de uma infância levada pelo tempo e roubada pela tecnologia e o brinquedo que faz de tudo sozinho.

O tempo passou e nossos brinquedos e brincadeiras ficaram apenas nas lembranças. Mas trouxe comigo os valores de uma família, os amigos, as responsabilidades que hoje são reais. O cuidado e o afeto aprendidos, jamais se apagarão da minha memória. A casinha da vida trouxe outros brinquedos e brincadeiras, celular, videogame, tablete, que mudaram as relações e a vida das crianças. Os pais pouco participam da vida dos filhos, os vizinhos não se encontram e o quintal se encurtou porque dá trabalho limpar.

As casinhas, hoje, são as salas das casas, manipuladas pela televisão e dependentes dos produtos que os pais têm que comprar, tornando-se adultos precoces. (Casinha de lembranças - Itaeté-BA - OLPEF ML, 2016, p. 80).

De acordo com a metodologia do projeto, o professor, orientado pelo instrumento linguístico, direciona a entrevista para o tema desejado, o que pode ser constatado neste texto, o funcionamento do discurso dentro dos padrões esperados pelo concurso.

Desta forma, podemos dizer que o Estado, por meio do instrumento linguístico, já funciona sobre uma ideologia e que o professor é interpelado por esta ideologia ao produzir um discurso em conformidade com esta formação discursiva nesta política linguística em que o instrumento institucionalizado/normatizado é que define como o texto deve ser escrito.

Diante disto, não podemos afirmar que não há autoria por parte dos alunos, pois para a AD o discurso pode ser sempre outro, no entanto, não qualquer um, pois trata-se de um processo de produção que é histórico. Apesar das interpelações, o sujeito aluno escreveu e assumiu a autoria do texto.

Para Lagazzi-Rodrigues (2006, apud ORLANDI, 2006, p. 93), “assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. E, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado”.

Neste projeto (OLPEF), os alunos assumem a autoria dos textos, porém as produções dos alunos só são aceitas se tiverem sentido para os avaliadores, dentro dos padrões estabelecidos pela autoridade, que no caso, é o próprio instrumento linguístico diante das relações de forças que estão funcionando neste processo discursivo.

Ao analisarmos os recortes dos textos podemos dizer que em maior parte são reflexos, repetições do instrumento linguístico, como se os alunos fossem respondendo às questões e exercícios das sequências didáticas e ao final com a revisão/correção do professor juntasse todas as respostas fazendo uma montagem do texto ideal para o concurso.

Texto 05

É só fechar os olhos e lembrar! Nossa casa era feita de pau a pique e barro batido, bem simples, mas cheia de amor por todos os cantos. No fogão a lenha, um caldeirão de feijão sempre a cozinhar para não azedar. Não existia luz elétrica, nossas noites eram iluminadas pela lamparina a querosene, pela lua e pelas estrelas. No quintal uma pequena moita de bananeira, um forno de barro e um trieiro que nos levava até o córrego manso e cristalino que passava a poucos metros da nossa casa. Era lá que mamãe lavava nossas roupas e os vasilhames...

Cresci, casei, tive três filhas, mas o progresso chegou e nos expulsaram de lá. Todas as terras da região foram vendidas para dar lugar a uma grande barragem. Mudei com esposa e filhas para a cidade, tive que me adaptar à nova vida.

Hoje, não sinto mais o cheiro da terra molhada e sim do asfalto seco, não ouço a sinfonia dos pássaros e sim o buzinar enlouquecido dos carros. As crianças não conhecem lobeira, bacupari, cutelo etc., fazem parte de uma geração informatizada, passam horas nas redes sociais e pouco brincam entre si. Então, fecho os olhos e choro! Um choro doído, por ver meu pedacinho de chão transformado numa imensidão de água, a natureza perdeu para o homem, os pássaros foram embora, o córrego não existe mais e o pouco que sobrou do cerrado em volta pede socorro. (É só fechar os olhos e lembrar! – Catalão- GO - OLPEF ML, 2016, p. 76).

Após a análise dos cinco textos, podemos compreender que há um funcionamento discursivo e ideológico a partir das práticas de políticas linguísticas do Estado que estão inseridas, também, nas políticas de línguas já instrumentalizada/oficializada, pois, não podemos falar de práticas linguísticas sem falar das políticas de língua.

Pudemos analisar que os textos apresentados, apesar de serem procedentes de regiões distintas, foram trabalhados por escolas e professores que, provavelmente nunca tiveram contato, nem troca de experiências de prática docente, porém, foi utilizado o mesmo instrumento linguístico para a oficina e produção de textos, com a mesma sequência didática, mesma metodologia e, assim, pudemos perceber que os textos têm uma estrutura e materialidade discursivas muito semelhantes tanto entre os próprios textos como no percurso das oficinas, o que nos leva a crer que o discurso pedagógico teve o mesmo direcionamento em todo o país. Esse fato nos aponta para as relações de poder institucionalizadas neste instrumento linguístico. Um discurso homogêneo com a finalidade de uniformizar os dizeres

em uma política linguística institucional que visa a unidade, a partir das mesmas formações discursivas de uma certa concepção de língua.

O instrumento linguístico não é neutro, trata-se de um instrumento político-ideológico. O professor é interpelado por esta política linguística desde sua inscrição nestas formações discursivas, das quais já faz parte, naturalmente, enquanto professor (aquele que está ali para ensinar). Assim, o professor também interpela o sujeito aluno, pois é ele que conduz este trabalho. Neste caso específico, das memórias literárias, ainda temos as pessoas que foram entrevistadas para que a materialidade discursiva fosse de fato produzida. Estas pessoas também foram interpeladas por esta ideologia, já que não poderiam, de acordo com o projeto, falar de suas histórias como quisessem, o discurso não poderia ser outro.

O discurso dos textos é o resultado das respostas já direcionadas nos exercícios. Esse fato pode ser constatado pela semelhança dos textos em relação às atividades propostas de forma repetitiva no instrumento linguístico.

Diante da perspectiva da Análise de Discurso, podemos dizer que a relação da materialidade discursiva presente nos instrumentos linguísticos: livros didáticos, dicionários, manuais de redação e a olimpíada de língua portuguesa (nosso objeto de estudo) é a sustentação do discurso escolarizado que persiste com um modelo discursivo universal baseado na história da educação no Brasil.

Esse discurso constrói os sentidos que a escola, enquanto aparelho ideológico, quer que seja dado e diante deste modelo de ensino, teríamos poucos pontos de fuga para sair da evidência dos sentidos já prontos.

Então, pode-se afirmar que este instrumento linguístico reforça a ideia de um sujeito “engessado” dentro de um padrão escolarizado em um discurso pronto, ao qual não cabem “muitas” inovações, ou seja, existe a formação discursiva do instrumento linguístico que já determina a produção de textos dos alunos, de como esses textos devem ser escritos ou não.

Podemos ver neste instrumento linguístico uma forma de sujeição às relações de poder nesta política de língua, que poderemos constatar, depois desta análise que a interpelação não é evidente. A própria instituição (Estado, escola) cria a ilusão de um sujeito livre, senhor do seu discurso. Um sujeito que será capaz de produzir o seu discurso único e criativo.

Ao refletir sobre a relação da retórica com a resistência, Pfeiffer (2016, p. 6), fala sobre a tirania da igualdade. “Tirania que se dá a partir do processo de individualização do sujeito que, ao mesmo tempo em que cobra do sujeito o lugar do um individualizado,

determinado, remete-o para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas”.

A reflexão que fazemos acerca desta política de ensino “a sequência didática”, é a contradição do discurso que ao mesmo tempo em que exige do sujeito aluno-autor uma escrita individual, específica sobre o lugar em que se vive, exige-se também que seja seguido um padrão discursivo pronto, onde o sujeito tem a ilusão de liberdade de produção/criação. Se levarmos em consideração os sentidos dominantes em todas as sequências de exercícios que levaram ao texto final, há uma igualdade/uniformidade/homogeneidade imposta em um formato da língua normatizada, institucionalizada e um discurso globalizado.

De acordo com Pfeiffer (1995, p. 91),

Apesar de os discursos pedagógicos atuais terem, na sua grande maioria, um “quê” de interacionistas e tudo o que nisto está implicado, é preciso que percebamos que - de modos diferentes - todos esses exercícios produzem quase sempre o mesmo efeito: não há espaço interpretativo.

Agora, analisando as questões colocadas no decorrer de nossa análise: Que autor é este que produz o texto finalista? Podemos dizer que se trata de um processo que envolve diferentes instâncias: o Estado, a escola e os instrumentos linguísticos que já possuem uma filiação nesta política linguística que determinam o caminho da produção dos textos. Neste processo temos o Estado, com suas relações de poder, o instrumento linguístico, com o discurso dos pesquisadores e literatos que se constituem autores, já que são estes que dão o caminho para o texto; temos o professor que repassa aos alunos todos os exercícios exigidos no instrumento linguístico e orienta o dizer dos mesmos a partir da filiação teórico-metodológica de sequência didática e estudo de gêneros; o aluno que tem sua participação de leitura e reescrita de relatos feitos por outros, e que na posição de sujeitos autores modela o texto para o projeto. E ainda temos o entrevistado que contribuiu com seu relato (nesse gênero-memórias literárias), apesar de ser reescrito para o modelo institucional.

Com esta análise, não temos a intenção de conceituar a metodologia do projeto como boa ou ruim, mas com um olhar de analista de discurso, observar o funcionamento desta política linguística, com base na metodologia que discutimos nas oficinas, e nos textos analisados onde percebemos que há interpelações em todo o percurso do trabalho que é refletido nos textos finalistas como uma homogeneidade de sentidos o que reforça as políticas linguísticas do Estado.

Podemos confirmar nossa hipótese inicial ao percebermos que o discurso dos textos finalistas segue o discurso insistente das sequências didáticas nas quais nem o professor, nem o aluno podem sair das formações discursivas e da ideologia em que estão constituídos. Visto

que, se o dizer do professor e do aluno não estiver inscrito na formação discursiva do instrumento linguístico não se torna legítimo.

De acordo com Orlandi (2012, p. 104), ao falar sobre identidade e identificação nos diferentes discursos-enunciativos do sujeito afirma que:

O autor é a instância em que há maior “apagamento” do sujeito, isso porque é nessa instância- mais determinada pela representação social- que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com linguagem está mais sujeita ao controle social. (ORLANDI, 2012, p. 104).

Entendemos, então, que o autor assume ilusoriamente um papel de produtor do seu discurso, como origem do seu dizer, enquanto que, na verdade ele representa um dizer institucionalizado, autorizado socialmente e “submisso” a um discurso que seja reconhecido pela sociedade, ou seja este discurso só será entendido como válido se passar pelo crivo social em que este sujeito está inserido.

Foucault (2013, p. 16), fala sobre a vontade de verdade e poder:

Essa vontade de verdade como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura prática como a pedagogia, é claro como os sistemas dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Com esta análise, podemos refletir que a política de língua é um fator histórico e social. A leitura e escrita insere o sujeito detentor desse saber, como a materialização do poder que só está disponível a classe dominante, àquela em que o seu dizer foi autorizado institucionalmente reforçando as relações de poder do Estado por meio de uma ideologia.

Portanto, compreendemos que este discurso de ensino com estes instrumentos linguísticos e suas sequências didáticas são limitadores e submete o sujeito a um padrão de aceitabilidade para que seu discurso seja reconhecido e legitimado socialmente, onde o sujeito-autor tem a ilusão de estar produzindo seu próprio discurso, quando na verdade ele reproduz um discurso pré-construído socialmente para um sujeito escolarizado que produz um discurso dentro dos padrões para os quais foi criado, onde o “autor” aceita inconscientemente as condições que lhe são impostas, tornando-se capaz de reproduzir o discurso normatizado como se fosse único, partindo de seu poder criativo.

É importante ressaltar que não estamos falando em originalidade na produção de textos, visto que não há discurso puro que seja a origem, o novo, mas estamos falando que os

sentidos poderiam ser outros, que o sujeito possa significar e se significar discursivamente, desde que fossem dadas outras condições de produção.

De acordo com Mariani (2012, p. 44), a AD trabalha analisando os espaços organizados entre um dizer já-dito, os sentidos já legitimados antes e em algum lugar e a possibilidade de abertura, nesse mesmo dizer de processos de ruptura, provocando o surgimento de outros sentidos. “A AD considera, no movimento dos sentidos, a relação de forças entre ‘um e o múltiplo’, entre o mesmo e o diferente”.

Quando dizemos que um discurso pode sempre ser outro, queremos enfatizar que em outras condições de produção, outras formações discursivas e ideológicas, o discurso pode ter diferentes sentidos a partir da posição dos sujeitos.

Com relação ao nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que mesmo neste discurso pré-construído, ainda assim, há os pontos de fuga que podemos chamar de resistência.

Mariani (2012, p. 36) nos dá um caminho para a resposta da questão da resistência, que segundo a autora:

Em termos de discurso, resistência é a possibilidade de, ao se dizer outras palavras, no lugar daquelas prováveis ou previsíveis, deslocar sentidos já esperados. É resignificar processos interpretativos já existentes, seja dizendo uma palavra por outra seja incorporando o *non sens*, ou simplesmente não dizendo nada.

O funcionamento deste discurso se dá pela repetição mecanizada do modelo, onde apenas o sentido, que já existe é que vai fazer sentido para os sujeitos. Diante disto, o sujeito aluno não se inscreve no interdiscurso e não historiciza a linguagem, e desta forma, não consegue ou não pode ultrapassar a repetição formal, os limites a que são impostos. Isto significa que, com a repetição formal, foram silenciados outros sentidos possíveis, impedindo o espaço para outras interpretações/compreensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu a partir da inquietação em compreender o processo discursivo de atuação docente, concepções e práticas em sala de aula considerando as políticas linguísticas apresentadas neste instrumento linguístico institucionalizado para a produção de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa-Gênero Memórias Literárias. Neste sentido, procuramos mostrar os modos de representação política desse material enquanto instrumento linguístico que direciona o discurso dos sujeitos envolvidos neste processo.

Ao analisarmos discursivamente a metodologia encontrada no instrumento linguístico (caderno do professor ML), vemos que os alunos já são interpelados por este discurso que é sustentado nesta política linguística do Estado sob o efeito de sentido pronto e transparente, como se os sentidos já estivessem lá, como se fossem universais, ou seja, o sujeito aluno fica apenas no campo da interpretação dada pelo instrumento linguístico com o sentido dominante.

Podemos observar que, desta forma, a instituição trabalha o ensino de leitura e produção de texto que se configura, por ter como objeto o sentido do texto empírico, o que significa que ler e interpretar um texto, nesta perspectiva, consiste em responder questões prontas do próprio texto que estão em sua superfície enquanto objeto fechado em si mesmo com um sentido universal, trabalhando com o preestabelecido, abrindo espaço, apenas para a decodificação e a busca de informações superficiais. Verificamos esta superficialidade da discursividade trabalhada nas oficinas através das formas com que as atividades são propostas, onde se pressupõe uma resposta já pronta.

Essa metodologia, enquanto prática docente, não abre espaço para a posição de aluno leitor e autor, o qual torna-se um imitador, um intérprete de um discurso preparado previamente. Desta maneira, pode-se notar a forma de interpelação do sujeito pelo discurso no instrumento linguístico, o qual é conduzido a buscar apenas o sentido que a instituição quer dar ao texto.

A análise das materialidades discursivas que apresentamos confirmam a hipótese inicial, de que estes instrumentos linguísticos, com sua forma material apresentada por sequências didáticas e oficinas, no caso específico de nossa análise, o instrumento linguístico (OLPEF ML), limita a criatividade e o trabalho do sujeito professor e, consequentemente, o sujeito aluno reproduz os textos apresentados como modelos em função do discurso adotado.

Os professores, ao trabalhar com este material e desenvolver as oficinas propostas em sala de aula, limitam-se à reprodução do discurso institucional e não têm espaço para desenvolver práticas significativas para ensinar este gênero literário, pois nesse processo de

ensino não há como fugir da proposta do projeto e, por isso, “aceitam” as práticas recorrentes que refletem o ideal de língua padronizada impedindo de assumirem outra posição.

A hipótese apresentada no início da análise aponta para os seguintes questionamentos:

a) Como se dá a relação entre as políticas linguísticas, enquanto discurso legitimado/institucionalizado e a prática discursiva na produção dos textos do gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa?

b) Os textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa-Gênero Memórias Literárias sustentam ou não estas práticas de língua institucionalizada como reflexo da reprodução sistemática do instrumento linguístico utilizado por professores e alunos?

Diante de nossa análise, podemos refletir sobre os sujeitos e a função-autor assumida por eles que se constitui nesta temática: Há sujeitos que têm o seu discurso silenciado nesta prática discursiva, pois são interpelados pelas determinações do instrumento linguístico por meio das relações de poder do Estado. Há outros, cujos textos não são reconhecidos ou legitimados por este processo discursivo. Com isso, notamos que se produz uma divisão de sentidos devido à política instituída, desta forma, os mesmos não têm o seu discurso validado por esta política linguística.

Mesmo diante dessas políticas linguísticas e relações de forças, há também, possíveis deslocamentos do sujeito. De acordo com Orlandi (2007), esses deslocamentos afetam os modos como o sujeito, com sua forma histórica, relaciona-se com as instituições e isso pode resultar em rupturas, transformações no processo de sua individualização. Assim, não podemos afirmar que todos os sujeitos estão representados neste processo de homogeneidade. A resistência ao poder sempre existiu e continuará existindo, por isso é que entra o papel do Estado, para perpetuar e manter suas relações de forças.

No entanto, podemos dizer que este discurso instituído pelo instrumento linguístico, abre pouco espaço para debates e questionamentos e o que vemos são exercícios repetitivos nesse processo dito como o certo, o ideal, a verdade absoluta, onde o sujeito professor é interpelado por este instrumento do Estado, que nesta prática de ensino conduz o trabalho fazendo “as correções” para que o texto do sujeito aluno esteja “correto” capaz de comunicar uma única verdade, aquela que é legalizada/institucionalizada.

As atividades apresentadas no instrumento linguístico não proporcionam a participação dos professores e dos alunos de forma efetiva, nas quais eles passam a se significar apenas como executores e receptores de conhecimentos, sendo interpelados pelas políticas linguísticas apresentadas nos discursos considerados ideais.

Neste sentido, se faz necessário um posicionamento do sujeito para que haja um certo deslocamento em relação ao ensino para que o aluno possa se identificar como sujeito que possa compreender que a linguagem não é transparente, este discurso não é único, há sempre a possibilidade de múltiplos sentidos para o discurso.

Não se trata de não reconhecer o discurso institucionalizado como fonte teórica para o ensino de língua, mas da necessidade de refletirmos sobre as políticas de ensino institucionalizadas.

Enfatizamos que nosso objetivo foi compreender o funcionamento das políticas públicas de ensino e o efeito de sentido produzido por ela em sua materialidade, considerando todo o processo de produção de sentidos e não apenas o produto. O discurso precisa ser visto e compreendido no seu funcionamento social, histórico e ideológico.

Orlandi (2011), nos dá uma via para o trabalho do professor e do aluno, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para que o sujeito possa ir além das evidências do sentido ideal do texto e construir seu discurso expondo-se a afeitos de sentidos possíveis.

De acordo com Orlandi (2011), o tipo de discurso que pode abrir esse espaço discursivo seria o discurso polêmico, que, do ponto de vista do sujeito professor, uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu discurso de forma a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, deixando um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. Ou seja, deixar um espaço para o outro dentro do discurso e construir possibilidade de se colocar também como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o discurso polêmico é exercer a capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe enquanto discurso ideal e legítimo.

Nesta perspectiva, o aluno se constitui ouvinte e autor na dinâmica da interlocução, ou seja, é necessário que haja o confronto discursivo entre o discurso ideal que a escola propõe e os outros discursos possíveis que podem ser vários a partir das condições de produção.

É possível questionar o que foi dito, o que foi silenciado, apagado, os locutores, a finalidade, o sentido dado à prática do discurso pedagógico, das relações de poder do Estado e fazer a mesma coisa com o discurso que produzimos, ou seja, questionar as condições de produção desse discurso na materialidade da linguagem.

No percurso de nossa análise, observamos e compreendemos o modo de constituição do sujeito no discurso institucionalizado pelo Estado, que assume a forma de políticas linguísticas e fizemos uma reflexão sobre o efeito de sentido que é produzido no sujeito com este discurso do projeto (OLPEF ML), onde procuramos compreender como está funcionando

esse discurso escolarizado e como o sujeito aluno e sujeito professor estão significados por este instrumento linguístico, disponibilizado como políticas de ensino para o desenvolvimento da leitura e produção de texto, a partir de sua constituição histórica e ideológica.

Para a escola, enquanto instituição, o aluno precisa ser avaliado, o leitor se expõe às políticas linguísticas, ele se coloca na posição em que seu discurso precisa ser mensurável, manipulado para ser reconhecido, ou seja, para ser considerado válido. Assim, aqui entra a noção de erro que a escola impõe, quando o aluno não alcança o aprendizado pretendido para instituição escolar, no qual é preciso se apropriar do dizer ideal, mesmo que seja o dizer do outro, sem dar a oportunidade de o sujeito se significar no discurso. O sujeito aluno só pode encontrar um sentido que se encaixa no mesmo, no que já está no espaço discursivo que a escola estabeleceu.

A instituição não abre espaço para outros sentidos para o processo de leitura, interpretação e produção de texto ao leitor, pela “imposição” do dizer já determinando o que deve ser dito, o que é ideal. Esta imposição acontece, muitas vezes, de modo que o sujeito tenha a ilusão de ser livre, de ser dono do seu dizer, quando na verdade, está sendo interpelado, pois, para ser reconhecido, o sujeito aluno precisa se apropriar do discurso institucionalizado. Assim, podemos dizer que o discurso adotado para o projeto das OLPEF no gênero analisado (memórias literárias) funciona como um mecanismo de interpelação do aluno em “sujeito leitor ideal” para a sociedade.

Retomando os questionamentos da nossa pesquisa, podemos dizer que a instituição escolar, produz por meio do discurso pedagógico o efeito de sentido de homogeneidade, de se chegar a um único sentido para um texto ou fato, uma única possibilidade de sentido que possa ser interpretada por todos, expressando em suas metodologias a necessidade de homogeneidade lógica como verdade única o que para nós, trabalhando na perspectiva teórica da Análise de Discurso, precisamos deslocar o nosso olhar, saindo da evidência e observar a língua em seu funcionamento, ou seja, o funcionamento da ideologia, perceber quais ideologias estão funcionando, partindo da sua materialidade saindo da interpretação e chegar à compreensão do funcionamento do discurso.

A AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significação para o sujeito. Essa compreensão implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeitos e sentido. Produzem-se assim, novas práticas de leitura indo além das evidências do sentido ideal, possibilitando um olhar para outros possíveis sentidos que estão além dos textos propriamente ditos.

Considerando o percurso de nossa análise, queremos deixar, como contribuição as reflexões sobre a Análise de Discurso enquanto método, retomando nas palavras de Pêcheux “os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões” (PÊCHEUX, apud HENRY, 2014). E é colocando estas questões sobre as políticas linguísticas no processo discursivo que contribuímos para uma reflexão sobre estas ideologias que estão funcionando no processo de ensino.

Portanto, enquanto analista de discurso, sabemos que não esgotamos nenhum assunto, tem sempre outras possibilidades de dizer algo mais, no entanto, tendo em vista as perguntas e recortes que efetuamos, acreditamos que nosso trabalho contribui para os estudos de políticas linguísticas, já que a Análise de Discurso abre um leque de outras possibilidades, de outros dizeres.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença Martins pontes, 1970. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.
- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª. Ed, São Paulo: Martins Pontes, 2003.
- BOLOGNINI, C. Z. PFEIFFER, C. LAGAZZI, S. (orgs.) **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha: São Paulo: EDUC, 1999.
- CLARA, R. A; ALTENFELDER, A. H; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro/memórias literárias. Caderno do professor: orientações para a produção de textos**. São Paulo, CENPEC (Coleção da Olimpíada), 5ª ed., 2016.
- DIAS, J. P. **Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico: a definição do nome gramática**. Tese de doutorado. Santa Maria: PPGL-UFSM, 2012.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2004.
- DOLZ, J. Apresentação. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro-Memórias Literárias. In CLARA, R. A; ALTENFELDER, A. H; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro/memórias literárias. Caderno do professor: orientações para a produção de textos**. São Paulo, CENPEC (Coleção da Olimpíada), 5ª ed., 2016.
- FEDATTO, C. P. Uma história de leitura do Brasil. In BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy (orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- _____. **O que é um autor?** In: QUEIRÓS, Sônia. O que é um autor? De Michel Foucault: duas traduções para o português. Belo Horizonte: FALEQ/UFMG, 2011.
- FERREIRA, A. C. F. **O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia**. Entremeios, Porto Alegre, v. 11, p. 75-98, jun./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/index.php?issue=11>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- FRAGOSO, É. A. **O Discurso da Estilística na História da Produção Gramatical e na Constituição da Língua Nacional**. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.

_____. **A relação entre língua (escrita) e literatura (escritura) na perspectiva da história da língua no Brasil.** Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2001.

FURLAN, C.; MEGID, C. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy (orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** Trad.: Bethania S. Mariani...[et al.] 5.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

GALLO, S. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito.** Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1989.

GUIMARÃES, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFSM, n ° 27, p. 47-53, 2003.

Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11897/7319> > Acesso 03 de maio. 2017.

_____. **Sinopse sobre os Estudos do Português no Brasil. Relatos 1.** Campinas. Unicamp. 1994.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. In BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy (orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969) In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad.: Bethania S. Mariani...[et al.] 5.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

LAGAZZI S. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni. (org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **A autoria no Enlace Equívoco das posições de Sujeito.** In Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 238-250, jan./jun. 2015. Disponível em < <http://online.unisc.br/ser/index.php/reflex/index> >. Acesso 28 de abr. 2017.

MARIANI, B. **Fundamentos teóricos da análise do discurso: A questão da produção de sentidos.** Cadernos de Letras da UFF, Niterói: Instituto de Letras/UFF, V. 15, p. 33-46, 1º semestre, 2012.

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Histórico do programa.** Disponível em < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa> >. Acesso 10 de dez. 2016.

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: **Textos finalistas 2016.** Disponível em < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016> > Acesso em 12 jan. 2017.

ORLANDI, E. P.; Guimarães, E.; Tarallo, F. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo, v.1, Cortez, 1989.

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. (orgs.) **Institucionalização dos estudos da Linguagem. A Disciplinarização das Ideias Linguísticas**. Campinas, Pontes/Capes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo, 9ª. ed., Cortez, 2012.

_____. **A análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª ed- Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª ed- Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Políticas Linguísticas no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**/ tradução: Orlandi, E. P. et al. São Paulo, 4ª. ed. Unicamp, 2009.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad.: Bethania S. Mariani...[et al.] 5.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad.: Bethania S. Mariani...[et al.] 5.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

_____. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad.: Bethania S. Mariani...[et al.] 5.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PFEIFFER, C. C. **Bem dizer e retórica: Um lugar para o sujeito**. Disponível em < [http://www.unicamp.br/hil/publica/relatos - 07](http://www.unicamp.br/hil/publica/relatos-07)> Acesso em 12 de dez.2016.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

_____. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese de doutorado. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998.